

Nuria      Marc      María del  
Fernández      Blasco-      Carmen  
García      Duatis      Caldeiro-Pedreira

# Comunicación y Educación en Transmedia

Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros  
de educación secundaria de Europa

Cuadernos Artesanos de Comunicación / 108

Cuadernos Artesanos de Comunicación

Coordinador editorial: José Manuel de Pablos - jpablos@ull.edu.es

Comité Científico

Presidencia: José Luis Piñuel Raigada (UCM)

Secretaría: Concha Mateos (URJC)

- Ramón Reig (Universidad de Sevilla, US)
- Miquel Rodrigo Alsina (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Xosé Soengas (Universidad de Santiago de Compostela)
- José Luis Terrón (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB)
- José Miguel Túñez (Universidad de Santiago, USC)
- Victoria Tur (Universidad de Alicante, UA)
- Miguel Vicente (Universidad de Valladolid, UVA)
- Ramón Zallo (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)
- Núria Almiron (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Francisco Campos Freire (Universidad de Santiago de Compostela)
- José Cisneros (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Bernardo Díaz Nosty (Universidad de Málaga, UMA)
- Carlos Elías (Universidad Carlos III de Madrid, UC3M)
- Paulina B. Emanuelli (Universidad Nacional de Córdoba, UNC)
- José Luis González Esteban (Universitat Miguel Hernández de Elche, UMH)
- Marisa Humanes (Universidad Rey Juan Carlos, URJC)
- Juan José Igartua (Universidad de Salamanca, USAL)
- Xosé López (Universidad de Santiago de Compostela)
- Maricela López-Ornelas (Universidad Autónoma de Baja California, AUBC)
- Javier Marzal (Universidad Jaume I, UJI)
- José Antonio Meyer (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)

\* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o autora o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.



Este libro y cada uno de los capítulos que contiene (en su caso), así como las imágenes incluidas, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 3.0 Unported. Puede ver una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada. Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con los coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

\* La responsabilidad de cada texto es de su autor o autora.

Nuria Fernández García; Marc Blasco-Duatis y María del  
Carmen Caldeiro-Pedreira

# Comunicación y Educación en Transmedia







Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros  
de educación secundaria de Europa



Cuadernos Artesanos de Comunicación / 108



CAC 108° - *Comunicación y Educación en Transmedia. Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros de educación secundaria de Europa.*

Nuria Fernández García ( - ); Marc Blasco-Duatis ( - ) y  
María del Carmen Caldeiro-Pedreira ( - ) |

Precio social: 7,50 € | Precio en librería. 9,75 € |

Editores: Javier Herrero y Milena Trenta

Diseño: F. Drago

Ilustración de portada: Fragmento del cuadro *Mujer con bernegal*, de Pedro de Guezala (1958).

Imprime y distribuye: F. Drago. Andocopias S. L.

c/ La Hornera, 41. La Laguna. Tenerife.

Teléfono: 922 250 554 | [fotocopiasdrago@telefonica.net](mailto:fotocopiasdrago@telefonica.net)

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal

- La Laguna (Tenerife), 2016 – Creative Commons

<http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/portada2014.html>

Tratamiento de datos: Dr. Marc Sáez Zafra y Ddo. Marc Blasco-Duatis.

Diseño de cuestionario: Dra. Carmen Echazarreta Soler y Ddo. Marc Blasco-Duatis.

Traducción al inglés: Sra. Stella Eliadou y Sr. Josep Antoni Blasco Fernández.

Administración de cuestionarios: Sr. Josep Antoni Blasco Fernández, Sra. Viorica Raicu, Sra. Filitsa Filipou Masonou, Sra. Maddalena Degan y Sr. Federico Agen.

Descargar en pdf: <http://www.cuadernosartesanos.org/#108>

Protocolo de envío de manuscritos con destino a CAC: (la colección que corresponda)

<http://www.cuadernosartesanos.org/protocolo.html>

ISBN – 13: 978-84-16458-52-3

DL: TF-527-2016

DOI: 10.4185/cac108

## **Agradecimientos**

Al centro de educación secundaria *Institut Palamós* (Palamós, Catalunya) por coordinar el proyecto. Al *Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste* (Caldas Da Rainha, Portugal) por coordinar la investigación. A los centros de enseñanza participantes del proyecto de investigación: *Istituto Tecnico Industriale Statale Galileo Galilei* (Livorno, Italia), *Colegiul National B.P. Hasdeu* (Buzau, Rumania), *Pagkyprio Lykeio* (Lárnaca, Chipre) y al *Institut Palamós* (Palamós, Catalunya), cuyos resultados forman parte de éste informe. Asimismo, al centro de enseñanza primaria *Dimotiko Sholeio Drosias* (Lárnaca, Chipre) por su participación en el proyecto e implicación en la investigación.

## **Financiación**

Investigación y publicación financiada por el proyecto *Transmedia: a new narrative that involves communication and education towards the future classroom* (referencia 2014-1-ES01-004478). Proyecto financiado por la Comisión Europea (2014/2016), en el programa Erasmus+ modalidad KA2. Cantidad total subvencionada para el proyecto: 171.650€.

# Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Marco Teórico .....</b>	<b>11</b>
2.1. Para que sociedad y con qué tecnologías se difunden los contenidos audiovisuales	
2.2. Las TIC en la actualidad	
2.3. Competencia digital y comunicativa como base de la alfabetización	
2.4. Una nueva pedagogía con TIC: contexto educativo, centros y docentes	
2.5. Redes sociales y alumnado: el papel de la familia y la escuela en la formación de los natitantes digitales	
2.6. Buenas prácticas, TIC y transmedia. nuevas realidades educativas en el contexto formativo actual	
<b>3. Metodología .....</b>	<b>30</b>
<b>4. Resultados .....</b>	<b>37</b>
4.1. Equipamiento, recursos y conectividad	
4.2. Uso de dispositivos y plataformas	
4.2.1. Teléfono móvil	
4.2.2. Internet y redes sociales	
4.3. Convivencia y situación en el hogar	
4.3.1. Uso del teléfono móvil en el hogar	
4.3.2. Internet en el hogar	
4.3.3. Redes sociales y convivencia familiar	
4.4. Convivencia y situación en la escuela	
4.5. Competencia digital en alumnos, progenitores y profesorado	
4.6. Efectos y retos en el uso de las TIC	
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>72</b>

## Referencias Bibliográficas

# Comunicación y Educación en Transmedia

## Resumen

En el siguiente informe presentamos los resultados de la investigación del proyecto Erasmus+ (2014/2016) *Transmedia: a new narrative that involves communication and education towards the future classroom* –financiado por la Comisión Europea–, sobre los procesos y dinámicas pedagógicas de las TIC en su incorporación en cuatro centros de enseñanza secundaria europeos. El texto expone los resultados del estudio sobre la visión del colectivo de docentes, alumnos (de 15 a 18 años) y sus respectivas familias en los institutos públicos de enseñanza secundaria de Palamós (España), Lárnaca (Chipre), Livorno (Italia) y Buzau (Rumania), y en relación al estado de implementación de las nuevas tecnologías de la información (TIC) y la comunicación en cada centro.

Con el fin de visibilizar las dinámicas de innovación y realidades pedagógicas que se proponen en cada caso, en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, el informe desarrolla a su vez un recorrido sobre el estado del arte del binomio educación y nuevas tecnologías, concluyendo con un conjunto de conclusiones y propuestas en pro de una visión integradora y sustentada en la ecología de los medios que viene a reivindicar la importancia del transmedia en las prácticas digitales del conjunto de la comunidad educativa.

## Palabras clave

Alfabetización mediática, competencia digital, comunicación, educación, TIC, transmedia.

## Forma de citación

Nuria Fernández García; Marc Blasco-Duatis y María del Carmen Caldeiro-Pedreira (2016): Comunicación y Educación en Transmedia. Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros de educación secundaria de Europa. Cuadernos Artesanos de Comunicación, 108. La Laguna (Tenerife): Latina.







## Introducción

EL informe que presentamos a continuación es el resultado de la investigación llevada a cabo en el proyecto Erasmus+ (2014/2016) *Transmedia: a new narrative that involves communication and education towards the future classroom*<sup>1</sup>, dirigida por el “Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste” de Caldas Da Rainha (Portugal). El proyecto, coordinado por el Instituto de Secundaria de Palamós (España), ha contado con la participación de cuatro institutos de enseñanza secundaria localizados en Buzau (Rumania), Livorno (Italia), Lárnaca (Chipre) y Palamós (España), así como con una escuela de enseñanza primaria en Lárnaca (Chipre) y un centro de formación del profesorado en Caldas Da Rainha (Portugal).

El informe se estructura siguiendo el protocolo estandarizado de publicaciones de carácter científico “IMRyDC+B”, es decir, iniciamos con la presente introducción para dar paso al marco teórico, que a su vez enlaza con la descripción metodológica, seguida del bloque de análisis y resultados para cerrar con el capítulo de discusión y conclusiones.

El primer capítulo recoge la introducción al informe y la contextualización sobre el proyecto asociado. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico que ocupa seis puntos que describen y fundamentan aspectos como el contexto social donde se difunden los contenidos audiovisuales en la actualidad; la inserción de las TIC en ese espacio; la importancia de la competencia digital y comunicativa

---

<sup>1</sup> Referencia 2014-1-ES01-004478, proyecto financiado por la Comisión Europea.

como base de la alfabetización audiovisual; el desarrollo de una nueva pedagogía con TIC en el marco educativo; la confluencia de las redes sociales entre el alumnado, sus familias y la escuela en la formación de los *natitantes* digitales –término que proponemos y desarrollamos con el fin de describir la suma de nativos y visitantes digitales–; y finalizando, con el apartado de buenas prácticas, TIC y transmedia, base de las nuevas realidades educativas en el contexto formativo actual.

El tercer capítulo describe la metodología implementada en la recogida de datos, el tratamiento posterior de los mismos y su plasmación final en el informe. Asimismo, se contextualiza brevemente con datos sociodemográficos de las cuatro instituciones participantes en la investigación, así como su entorno e historia.

El cuarto contiene el análisis y los resultados de los datos de los cuestionarios, que se presentan de nuevo en seis bloques y con una lectura transversal entre los tres colectivos: estudiantes, progenitores y profesorado. El primer bloque lo conforma el equipamiento, los recursos y la conectividad; seguido del uso de dispositivos y plataformas en los tres colectivos (teléfono móvil, audiovisuales, internet y redes sociales); el tercer y cuarto bloque lo conforman la convivencia y situación en el hogar y la convivencia y situación en la escuela respectivamente; la competencia digital en alumnos, progenitores y profesorado estructura el quinto bloque, y cierra el apartado el sexto punto dedicado a los efectos y retos que plantean el uso de las TIC.

El último capítulo corresponde a la discusión que siguiendo los resultados obtenidos proponen un conjunto de conclusiones finales.



## Marco teórico

EN la sociedad actual la mayor parte de las comunicaciones son mediadas por pantallas y la comunicación se realiza, en gran medida, a través de dispositivos y medios tecnológicos. En este contexto resulta fundamental el papel de la educación mediática como elemento que garantiza la autonomía personal de la ciudadanía democrática. El consumo de medios digitales se extiende de forma casi general por el globo terráqueo, si bien existen diferencias notables entre algunos puntos y otros, la digitalización se ha apoderado de gran parte de la sociedad; en este sentido y especialmente a lo largo del último decenio se ha convertido en un fenómeno universal de gran impacto social, familiar y personal. Por este motivo diferentes organismos internacionales como la UNESCO, la ONU, UNICEF, o el Consejo y el Parlamento Europeo han mostrado un enorme interés por los cambios que los medios emergentes, de carácter interactivo, están generando en la población. En esta línea han diseñado directrices y recomendaciones que deben ser implementadas en los distintos países. Asimismo, instan a incrementar su compromiso en la mejora de la alfabetización mediática, tanto a los países de la UE como a la industria de los medios de comunicación.

Estas recomendaciones persiguen la inclusión de estos contenidos en el currículo y el alcance de nuevas herramientas didácticas acorde a las necesidades del S. XXI. En esta línea, desde la década de los 60 con la pedagogía crítica comienzan a instaurarse una serie de cambios que auspician el desarrollo de la autonomía como base de la expresión crítica y de la participación de la ciudadanía. Objetivos todos ellos que pueden alcanzarse teniendo en cuenta el valor e importancia del

aprendizaje compartido y la construcción del conocimiento horizontalmente. Una realidad conformada por quienes se comunican entre sí construyendo el hecho educativo que centra su interés en el alcance de un pensamiento crítico ante la situación real y la que los medios, redes e Internet difunden.

En este contexto conviene tener en cuenta la totalidad de diferencias que conforman, no solo el paisaje mediático a través del cual se difunden importantes contenidos audiovisuales sino además, la capacidad formativa de quienes lo conforman. El conocimiento no se circunscribe, parafraseando a Mc Luhan, al interior de los muros de la escuela y mucho menos del aula. El ecosistema mediático actual genera importantes oportunidades formativas que enriquecen los conocimientos de quienes los comparten. En este contexto surge la necesidad de valorar las tecnologías emergentes y su potencial pedagógico; por ende, con frecuencia aludimos a nuevas herramientas didácticas o a la inclusión de los medios tecnológicos en el ámbito educativo. Esta inclusión resulta insuficiente si nos centramos únicamente en la dimensión de la tecnología y no se hace mención a su inserción en la pedagogía. En este entorno se forja un proyecto que persigue integrar nuevas formas de narración pedagógica en la escuela con el fin de favorecer formas de educar actualizadas. Hoy en día, en el ambiente educativo no podemos continuar utilizando las herramientas del pasado pues si lo hacemos le robaremos al alumnado su futuro. De igual modo, no podemos suponer que los contenidos audiovisuales por sí solos generan conocimientos, para ello es preciso un proceso de aprendizaje que favorezca el desarrollo de las competencias o habilidades básicas que permiten el alcance de una ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013), es decir sujetos, críticos, capaces de emitir juicios autónomos (Caldeiro, 2014) y de actuar de forma responsable en el contexto hipermedia en el que les ha tocado vivir.

La consecución de tales objetivos se hace posible gracias a la implementación de nuevos modos de aprendizaje entre los que adquiere un valor y relevancia fundamental el transmedia concebido como una nueva forma de comunicarse con el alumnado, de enseñar y de construir el conocimiento en la sociedad digital. En este entorno el desarrollo de la transmedialidad tiene como misión favorecer la

visión poliédrica de la realidad debido a la continua y progresiva ampliación del número de pantallas y a su uso.

En la sociedad red no aludimos a la formación de los receptores sino de la audiencia que, independiente de su edad, se reconvierte en un usuario que ha de ser capaz de reflexionar. Para ello se propone la transalfabetización o *transliteracy* que se entiende como un horizonte integrador entre la alfabetización mediática e informacional (Frau-Meigs, 2012). Concretamente en el colectivo adolescente se aplica el concepto desde la óptica de la generación de habilidades que permiten a la totalidad de estudiantes aprender a navegar a través de relatos transmedia, (Jenkins, 2006). Una forma de navegación que se adquiere con el asentamiento de las competencias que es posible alcanzar mediante la educomunicación.

## **2.1. Para qué sociedad y con qué tecnologías se difunden los contenidos audiovisuales**

La realidad social actual demanda una nueva mirada tanto desde la óptica económica cuanto desde la socio-tecnológica y, cómo no, la educativa. La globalización, inicialmente económica y a posteriori comunicativa, así como los diferentes avances tecnológicos permiten la interrelación de hombres y mujeres a miles de kilómetros. En este sentido la interactividad se erige como uno de los pilares básicos que junto con la digitalización se han convertido en conceptos clave que resultan, cuando menos familiares, para buena parte de la ciudadanía.

En contra de lo que pudiese creerse existen diferentes acepciones para conceptualizar la situación social actual, en este sentido se hace referencia a la Sociedad de la Información o a la Sociedad Red como evolución de la primera. Frente a estos, otros términos como el de sociedad del conocimiento se quedan obsoletos en un momento en el cual predomina lo líquido sobre lo sólido (Bauman, 2005) y la virtualidad comienza a apoderarse del contexto y el entorno social más reciente. En la era hipermedia la construcción del conocimiento se realiza de forma cooperativa entre la totalidad de agentes educativos. En esta línea resulta fundamental, siguiendo el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica 2013-2016, «la relación entre la capacidad de generación de conocimiento y de innovar de un

país y su competitividad y desarrollo económico y social» puesto que, de este se derivan respuestas a los retos sociales entre los cuales se encuentra la formación acorde a las necesidades existentes en la actualidad.

Por este motivo surgen iniciativas como el proyecto *Transmedia: a new narrative that involves communication and education towards the future classroom* que centra su atención en la realidad de cuatro países europeos y en los conocimientos y desarrollo de competencias de diferentes colectivos de la ciudadanía, grupos sociales que se encuentran directamente implicados, ya sea de forma directa o indirecta, en el proceso formativo. Se trata de las familias, los profesionales de la educación y los jóvenes, colectivos que mediante el cuestionario que han contestado reflejan su conocimiento sobre, entre otros temas, las redes sociales, los dispositivos tecnológicos, la navegación responsable en internet o, la comunicación 2.0. Atendiendo al rango de edad y sobre todo al conocimiento, uso y manejo de las herramientas digitales se presupone que los resultados que arrojen los datos serían más alentadores en el caso de los jóvenes que en los dos restantes. Una afirmación que sostiene la realidad social en la que vivimos, una realidad en la cual se hace referencia a la Generación Z también denominada generación postmillennial o a los Millenials también denominados Generación Y, es decir, a la población más joven nacida a lo largo de las últimas décadas, personas que conocen de primera mano las TIC y, en el segundo caso, sus progenitores y maestros que han tenido que cambiar su forma de consumo con respecto a otras generaciones. Entre estas dos se establecen importantes diferencias que trascienden la referida a la década de su nacimiento; se establecen diferencias focalizadas en el hecho de que los mayores son inmigrantes digitales o visitantes como han indicado Prensky (2001) o White y Le Cornu (2011); por su parte, los jóvenes se identifican con los residentes digitales que están familiarizados con Internet y los dispositivos y tecnologías más recientes. Entre unos y otros se erigen diferencias notables y para reducirlas se propone el desarrollo de estrategias y modelos que permitan el aprovechamiento de los recursos de los que dispone la red.

Además de ello es necesario conocer y comprender las políticas de las que disponen los diferentes organismos, tanto europeos como

nacionales. Asimismo, resulta adecuado recalcar la promoción de un aprendizaje eficaz basado en «la autorreflexión y la autoevaluación dentro de las organizaciones educativas a medida que vayan profundizando progresivamente en su implicación con el aprendizaje y pedagogías digitales» (Comisión Europea, 2015); un aprendizaje que favorezca la elaboración y diseño de políticas adecuadas, así como su implementación y evaluación para la integración y correcto uso de las tecnologías de aprendizaje digital. No obstante, y en el ámbito meramente tecnológico, también contamos con informes como el que desde 2010 ha realizado el ONTSI «Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información» o los elaborados por la SIE «Sociedad de la Información Española» desde la misma fecha. En el seno de la SIE destaca el informe de 2015 que hace referencia a la forma en cómo impactan los servicios de la Sociedad de la Información en la vida de la ciudadanía. De modo general, estos son los principales resultados a los que se llega en el estudio, la investigación arroja resultados que no solo refuerzan el valor y atractivo de la tecnología sino que hacen hincapié en el incremento de la comunicación familiar y entre amistades mediante los chats, en este contexto se percibe una supremacía clara del *smartphone* sobre el ordenador. Además de ello, el informe de 2015 relativo a cifras de 2014 muestra un claro incremento mundial del uso de la tecnología y, por consiguiente, un mayor aumento del uso de Internet. En este sentido en Europa se especializa su uso ya que la población accede mayoritariamente a las redes sociales y a la banca electrónica entre otros. En cuanto al primero de ellos, el acceso a las redes sociales se ve incrementado además en países como Chipre (14 puntos porcentuales), esto se debe, en cierto modo a una mayor dotación de recursos por parte de los gobiernos de los diferentes países europeos o de las propias empresas privadas. Así en Rumania la cifra asciende a un 10%. Unas cifras que crecen no solo en el sector público sino además en el ámbito privado; en este sentido en España, según recoge el informe, ocho de cada 10 hogares acceden a Internet a través del teléfono móvil. Dato que refuerza el valor de la información relativa al incremento del uso del *smartphone* en España frente a otros países con economías más elevadas tales como Reino Unido o Italia. Además de ello pone de manifiesto la idea que en 2009 transmitía la Comisión Europea cuando afirmaba que «la

economía digital puede sacar a Europa de la crisis». En esta línea se encuentran, entre otras, la iniciativa que contempla la supresión de la itinerancia de datos en la UE en 2017, una medida que permitirá la comunicación de forma económica y eficaz entre los diferentes países europeos.

La realidad descrita justifica el interés del proyecto al que nos referimos dado que, en el contexto descrito y para diseñar estrategias conducentes a favorecer la inclusión de nuevas narrativas en el ámbito pedagógico, requiere de un diagnóstico claro y sólido.

## **2.2. Las TIC en la actualidad**

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) entendidas como el conjunto de herramientas y dispositivos digitales que componen el ecosistema mediático, es decir, los útiles a través de los cuales nos comunicamos e interactuamos, se ha generalizado y se incrementa, de forma exponencial a lo largo de los últimos años. En este sentido, resulta complejo ofrecer una definición clara sobre el concepto de TIC; hoy en día existen diversas conceptualizaciones que pueden ser utilizadas para referirse a un concepto inconcluso que, día a día, va construyéndose. Para Labrador y Villadangos (2009), se conciben como instrumentos a través de los cuales se presenta la información de forma analógica y actualmente digital. Pueden identificarse con: la televisión, Internet, el teléfono móvil y los videojuegos, es decir, el conjunto de elementos que han revolucionado no sólo el ecosistema mediático sino además el estilo de vida de la ciudadanía.

Siguiendo el informe de 2011 de la red europea Eurydice encargada de analizar y ofrecer información sobre los sistemas y políticas educativas, «las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han evolucionado muy deprisa en los últimos diez años y su uso ha traído consigo cambios en las prácticas y métodos docentes, en los contenidos y en los procesos de evaluación». Una afirmación que posteriormente ha ido haciéndose extensiva incluso a los miembros más recientes de la Unión Europea tales como Croacia que, pese a incorporarse hace apenas 3 años, se sitúan a la vanguardia en el campo de las TIC. Aunque cuenta con menor número de



infraestructura este país se sitúa en el área tecnológica aplicada al campo de la educación parejo a la media de la UE (Comisión Europea, 2013).

Si nos referimos al ámbito educativo, las TIC se identifican con los ordenadores, las pizarras digitales, el libro electrónico, los proyectores y demás materiales que sirven para enseñar de forma adecuada a las necesidades del alumnado actual. A estas se suman las redes sociales, el Skype u otros sistemas de comunicación a través de los cuales se puede desarrollar la enseñanza-aprendizaje y que a su vez sirven como herramientas pedagógicas.

Se trata de un conjunto de instrumentos y herramientas que requieren de un alto grado de capacitación tanto por parte del profesorado como del alumnado. De forma general podemos indicar que ambos colectivos junto con las familias deben desarrollar las habilidades tanto tecnológicas como lingüísticas que les permiten utilizar los materiales y decodificar adecuadamente los contenidos que difunden.

Una tarea que se complejiza hoy en día cuando la práctica totalidad de usuarios de la red pueden manipular, de forma más o menos autónoma, los dispositivos y los diferentes programas y aplicaciones que poseen. En este contexto se requiere no solo de una amplia capacitación tecnológica y cognitiva sino además de la integración de los dispositivos tecnológicos en el aula, todo ello con el fin de equiparar la realidad social y la académica; asimismo, urge la integración de las nuevas formas de comunicación que conforman el paisaje mediático en la vida diaria de la ciudadanía en general. En ese sentido y según plantea el proyecto al que nos referimos es necesario diagnosticar la situación y el grado de competencia digital entre el alumnado, profesorado y familias. De igual modo, conviene apostar por la integración de las TIC en el aula como forma de evitar la potencial brecha digital que puede establecerse por un lado entre la ciudadanía que posee la tecnología y quienes no y, por otro, entre quienes cuentan con los conocimientos para manejarla y aquellos que carecen de ellos o los poseen en menor medida.

### **2.3. Competencia digital y comunicativa como base de la alfabetización**

Con el fin de equipar el nivel de análisis de los contenidos se propone el desarrollo de la competencia digital y la comunicativa. Estas dos habilidades han de desarrollarse con el aval de la educomunicación y gracias a la alfabetización entendida como la capacitación necesaria para comprender y analizar los contenidos audiovisuales propios de la sociedad digital hipermedia. Aquella donde circulan una ingente cantidad de imágenes y textos que conforman la realidad propia de la sociedad red a la que nos hemos referido con anterioridad.

A grandes rasgos y siguiendo las Recomendaciones de la Comisión y el Parlamento Europeo (2009) la alfabetización trasciende la lectura y la escritura y se centra en la consecución de habilidades que favorecen la comprensión crítica de los mensajes audiovisuales. En este sentido, la UNESCO en 1958 establecía que una persona alfabetizada puede leer y escribir de forma comprensiva. Posteriormente, con el paso del tiempo esta definición ha ido modificándose según las necesidades, principalmente tecnológicas; así la UNESCO en 2003 concibe la alfabetización como “la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar, y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. Por tanto, y en este sentido, representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos, y participar activamente en actividades comunitarias y sociales.” De forma general puede concebirse como un derecho hacia la educación tanto de los niños como los mayores que persigue la erradicación del analfabetismo y que se produce a lo largo de la vida del sujeto; por tanto, no se adscribe a una edad determinada. Según consta en el Informe de la Unesco de 2006 «Educación para todos. La alfabetización un factor vital», además de la evolución del concepto, han de tenerse en cuenta las diferentes formas en que se practica la alfabetización, aspectos que vienen determinados por el contexto y la cultura.

Siguiendo estos parámetros, existen diferentes formas de entender la alfabetización, así por ejemplo para Buckingham (2005: 71), «se refiere al conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios». Una interpretación

que se desarrolla a lo largo del tiempo y se concibe como «el proceso de capacitación de un sujeto para que pueda acceder y comprender los contenidos y las formas simbólicas a través de los cuales se transmite el conocimiento y la cultura, así como dominar las herramientas y códigos que le permitan expresarse y comunicarse socialmente» (Area, 2008: 9). En general la alfabetización se identifica, no solo con la adquisición de habilidades, sino además con la forja y alcance de los valores que le permiten al sujeto desarrollarse de modo individual al tiempo que le capacitan para la vida en sociedad. Por tanto, puede equipararse al aprendizaje por competencias que afecta a la totalidad de la ciudadanía, independientemente de su condición. Un aprendizaje que se hace especialmente necesario en el contexto mediático actual en el cual se apela a la necesidad de alfabetización tanto de los inmigrantes como de los nativos digitales. En este sentido, unos han de alfabetizarse tecnológicamente y los otros a nivel crítico y analítico. En cualquier caso, unos y otros han de ser capaces de reducir la brecha, a la que Busquets, Peracaula y Uribe (2011) califican de multidimensional.

De forma más concisa existen otras interpretaciones más concretas del término como la de Marqués (2000) quien se refiere a la alfabetización digital también conocida como multimedia. El autor la identifica con aquella que permite la adquisición de competencias en la sociedad de la información. En este contexto y en el marco de las apuestas del Parlamento Europeo, existe la necesidad de fomentar la alfabetización mediática como indica Aguaded (2009). Esta tipología resulta fruto de las nuevas circunstancias y debe ser realizada «por las instituciones familiares y educativas, los gobiernos y las autoridades que tienen relación con los medios, las asociaciones cívicas, la industria y los profesionales, así como los medios de comunicación y en general, todas las instituciones cívicas que dependan de la participación y de la actividad ciudadana» (Pérez-Tornero, 2008: 18). Una tarea conducente al desarrollo del pensamiento crítico (Thoman y Jolls, 2005), objetivo por el cual apostaba la Declaración de Braga de 2011, establecida en el marco del *Congreso Nacional sobre alfabetización, Medios de Comunicación y Ciudadanía*, celebrado en la Universidad de Minho (Portugal).

Esta formación hace referencia a la educación para un uso crítico de los medios de comunicación como una parte importante de la educación para la ciudadanía. Se trata de un objetivo cuya base radica sobre el desarrollo de la competencia digital que incluye la tecnológica y comunicativa. Esta persigue, según figura en el currículo de la LOMCE; «objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad». Además de esto, siguiendo a Cabero, Martín y Llorente (2012) debe desarrollarse a lo largo de toda la vida, una pretensión a la que se han referido, entre otros Longworth (2005) cuando apela al «life long learning», tan justificado especialmente en la sociedad digital e interactiva donde priman los contenidos hipermedia y la fugacidad de la información.

En este contexto, la competencia comunicativa se concibe como la base del cambio y la evolución social, que se vincula con la virtualidad, el avance tecnológico y la digitalización. Asimismo, corresponde a las ocho competencias clave cuyo carácter interdependiente incide de forma directa en la reflexión crítica o la creatividad. Es una de las que están recogidas en el Informe DeSeCo de la OCDE (1997) y guarda estrecha relación con la lingüística y la audiovisual definida, esta última como base de la competencia mediática (Ferrés, 2006 y 2012).

Ambas competencias resultan fundamentales para el alcance de la autonomía crítica y la adecuada integración de las TIC en el ámbito pedagógico. La realidad mediática y tecnológica resulta insuficiente si no se completa con la formación del alumnado y la previa capacitación del profesorado, una capacitación que se realiza de forma irregular conforme a los planes de estudio de los diferentes países. En este sentido y conforme señala el Informe Eurydice (2001) la asignatura de TIC no es obligatoria en los niveles de educación primaria y secundaria en todos los países. Una realidad que se hacía efectiva por ejemplo en Rumania donde, en contra de lo que afirmaba el mencionado informe y según figura en la web de la APC «Asociación para el Progreso de las Comunicaciones» cuentan con iniciativas como la llevada a cabo por el equipo de StrawberryNet que apoya la formación en TIC en este país. En este sentido cobra importancia la tarea del mencionado equipo que ha implementado un

proyecto de capacitación en TIC para estudiantes de entre ocho y 10 años. Una iniciativa que se justifica en países como Rumania donde, según indica el Informe Eurydice (2011) sobre *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa*, la tasa de uso del ordenador resulta sensiblemente inferior a la de otros países de la UE. Por ende se requiere de una mayor implementación que gira entorno a la necesidad de renovación educativa acorde con las emergentes necesidades, pero no solo a nivel tecnológico sino además en las dimensiones de recepción crítica y producción autónoma del conocimiento y de los juicios propios.

#### **2.4. Una nueva pedagogía con TIC: Contexto educativo, centros y docentes**

La comunicación y la educación cumplen, hoy en día, un papel determinante dado que se convierten en núcleos fundamentales de la cultura TIC. Un término que el Informe del ONTSI (2014) define como «un conjunto de prácticas, valores, modos de organizarse y comunicarse». Se trata de elementos que permiten a la comunidad educativa de los diferentes centros el desarrollo y construcción de la cultura propia de la sociedad digital en la cual la pedagogía debe necesariamente adoptar nuevas metodologías y seguir rumbos diferentes, caminos que le conduzcan a la formación del alumnado del siglo actual.

La educación se enfrenta a una serie de retos que implican reajustes en las programaciones y, lo que es más importante, la capacitación del profesorado y de la totalidad de los miembros que componen la comunidad pedagógica y formativa. Además de la dotación de recursos tecnológicos y la organización de los centros es necesario que se replanteen los usos que pueden darle a los diferentes recursos de los que disponen. Asimismo debe favorecerse el trabajo colaborativo que hace posible el crecimiento y fortalecimiento de los recursos y su operatividad. En este sentido el propio centro debe repensar el uso que tienen recursos como las páginas web o los blog de los que dispone, ONTSI (2014).

Estas herramientas pueden utilizarse, no solo para difundir la información sino también para comunicarse con la familia y la comunidad educativa en general; por ende, representan un elemento de trabajo colaborativo de una magnitud similar a la que poseen, por ejemplo, las aulas virtuales o las bibliotecas de recursos *online*. De igual modo, estas herramientas sirven para paliar las dificultades que se les presentan a las familias para participar en los centros escolares (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo, 2016).

En este contexto y para educar en «la cultura del espectáculo» (Ferrés, 2000) resulta imprescindible que los actores, principalmente el profesorado, modifique su actitud y forma de trabajo. Hoy en día el docente no puede relegar sus funciones a la transmisión del conocimiento sino que debe generar sinergias con el alumnado y aplicar nuevas y atractivas técnicas pedagógicas, modelos capaces de integrar los emergentes dispositivos en el aula y de suscitar el interés por el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Con frecuencia se alude a las pedagogías emergentes en las cuales el docente ha de proyectarse como un guía, es decir, como un trasmisor de información de forma horizontal que sirve de facilitador y orienta en los nuevos entornos pedagógicos, también conocidos como entornos creativos de aprendizaje.

Para ello, además del esfuerzo de los agentes educativos y la administración como emisario que dota de herramientas a los centros, urge el diseño de planes de integración de las TIC en el contexto educativo, se trata de normar una situación de transversalidad que concierne al profesorado en general pero que, realmente, solo una pequeña parte del claustro académico realiza.

Por otra parte, el diseño de planes adecuados a las diferentes etapas educativas redundará en el crecimiento de la capacidad del alumnado y la implicación de la totalidad de los docentes en la empresa formativa. Además de ello y en este sentido favorece la enseñanza activa al tiempo que genera «en el ámbito del profesorado nuevos roles docentes, diversidad de estrategias y metodologías» (Guzmán y Aguaded, 2011) que permiten, siguiendo a Cabero (2007: 5), «establecer orientaciones para su uso, logrando así soluciones pedagógicas y no tecnológicas». En este sentido y con el fin de aunar los ámbitos de desarrollo de competencias y las TIC el Instituto

Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado (INTEF) conforme muestra en su página web, ha diseñado siguiendo entre otros a Marqués(2008), Andersen (2009), Area (2008) Bravo y Piñero (2010) o la UNESCO(2008) las competencias digitales del docente del siglo XXI comprenden un conjunto de habilidades de un total de siete áreas que contribuyen al desarrollo de actitudes relevantes para el docente actual, entre estas se destaca «una actitud abierta y crítica ante la Sociedad de la Información y las TIC, la predisposición hacia el aprendizaje continuo y la actualización permanente y la actuación con prudencia en el uso de las TIC».

De forma general resulta fundamental desarrollar este conjunto de competencias en el entorno red donde están presentes múltiples factores que justifican la exigencia no solo de buscar información sino de filtrarla y seleccionarla adecuadamente. Para ello conviene que el profesorado y la comunidad educativa en general desarrollen las habilidades que le capacitan para organizar la información a la que tiene acceso y para generar contenidos que puedan compartirse y que permitan la comunicación e interacción con los demás. Una interacción que se produce en un momento en el cual impera el uso de las redes sociales, los dispositivos móviles y la conectividad.

En este entorno resulta imprescindible un reajuste de los sistemas de comunicación y educación que permitan una respuesta real a los desafíos de la sociedad digital hipermedia.

## **2.5. Redes sociales y alumnado: El papel de la familia y la escuela en la formación de los *natitantes* digitales**

En las condiciones y el contexto descrito y en el marco de las recomendaciones de la Comisión y el Parlamento Europeo, especialmente a lo largo de las últimas décadas comienzan a desarrollarse iniciativas que persiguen conciliar el papel de la educación y la comunicación como fuente que genera recursos que favorecen la interrelación social y el alcance de los valores que permiten la convivencia de nativos y residentes digitales. En este sentido surge la iniciativa del proyecto *Transmedia: a new narrative that involves communication and education towards the future classroom* que busca ofrecer a docentes, padres y alumnado el mejor conocimiento y

herramientas para la integración de las herramientas propias de la era hipermedia, en la escuela. En este sentido busca capacitar a los *natitantes* digitales, un término que proponemos para identificar a la comunidad usuaria de las TIC y que surge en un momento en el cual, pese a la ingente cantidad de esfuerzos realizados por parte de la administración, la educación superior y diferentes grupos de investigación de índole nacional e internacional, continúa vigente. Los *natitantes* digitales es un concepto que responde a la fusión de los términos “nativo+visitante digital”, los primeros se identifican con aquellos que manipulan las TIC de forma técnica pero que no son capaces de vincularlas al aprendizaje mientras que los segundos se identifican con el conjunto de usuarios que aún no manipulando de forma exquisita las herramientas y dispositivos digitales son capaces de distinguir la realidad y el mundo digital creado. Se trata de consumidores que han desarrollado la dimensión de la recepción y producción crítica de la información, es decir, usuarios potencialmente autónomos y reflexivos, con capacidad de análisis de los contenidos audiovisuales y cierto grado de actitud crítica ante determinadas conductas irregulares que puedan producirse en internet.

En este sentido y dado que resulta complejo el alcance de prosumidores (Sánchez Carrero y Contreras, 2012) capaces de enfrentarse a los múltiples riesgos que significa Internet, surge la necesidad de diseñar guías y manuales que tratan aspectos relacionados con los diferentes peligros que entraña la Web para el usuario. Una exigencia que surge a lo largo de los últimos años y se acentúa durante la primera década del actual siglo cuando tienen lugar múltiples congresos de carácter nacional e internacional que centran su atención en peligros como el acoso escolar a través de la red también conocido como *ciberbullying*.

Por ende, durante los últimos años se publican informes como el de Ofcom (2013) centrados en analizar el uso y la actitud de los chicos y sus padres ante los medios. Esta investigación focaliza el interés no solo en el televisor, Internet y las redes sociales sino además las tablets y los videojuegos.

Por tanto, a la hora de enumerar los materiales que existen para paliar los principales hándicaps detectados es necesario hacer referencia en



primer lugar a aquellos que están dirigidos al centro educativo en general, en este sentido la asociación madrileña Centro Trama, que desempeña su labor desde 1984 realizando trabajos con personas en riesgo de exclusión social ha diseñado la guía “*Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*”, se trata de una interesante investigación que está abierta a las intervenciones y aportes continuos del colectivo docente. Además de ello busca facilitar a los equipos directivos y tutores de centros materiales para una eficaz intervención en los casos de ciberbullying que se detectan en el entorno escolar.

En segunda instancia destacan materiales como la guía, “*No te\_en\_redes: prevención del acoso escolar y riesgos de Internet. Guía para el profesorado*”, diseñada por el Gabinete de asesoramiento para la Convivencia y la Igualdad junto con el Área de apoyo a la Función tutorial y Convivencia Escolar y el equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de Granada. Este volumen ofrece información, recursos y herramientas que contribuyen a la prevención y actuación en casos de acoso escolar, ciberacoso, *sexting*, sextorsión y *grooming*, asimismo los autores realizan un recorrido por la terminología y buscan la reflexión; además de ello proponen actuaciones para la prevención del acoso y los riesgos de Internet.

En tercer lugar, y teniendo como precedente el estudio de la OECD (2013) en el cual se analizan las competencias de los adultos, en el marco de la prevención de los riesgos existentes en la sociedad hipermedia, el Intef (2014) ha elaborado manuales dirigidos a las familias que buscan la elaboración de *Claves para desarrollar la cultura Tic en la educación*. La importancia de estos últimos manuales se incrementa dado que tienen en cuenta la tarea de los padres y madres de los jóvenes al tiempo que establecen una serie de pautas cuya pretensión se centra en la contribución a la formación integral del nativo digital.

Desde esta misma óptica pero en un sentido más amplio Labrador, Requesens y Helguera (2011) han publicado su “Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos”. En este trabajo se ofrece una visión más amplia de los riesgos de internet y la realidad multipantalla actual. Asimismo se hace alusión o los teléfonos móviles y a los videojuegos que componen el ecosistema

mediático (Pérez-Rodríguez, Delgado, García-Ruiz y Caldeiro, 2015). En ese entorno resulta fundamental la formación a la que se suma el control y la regulación a la hora de acceder a la información. De igual forma, adquiere un valor relevante el desarrollo de buenas prácticas y el diseño de estrategias que sirvan para paliar las amenazas y malos hábitos que se realizan a través de la red. Asimismo este tipo de necesidades justifican la valía de estudios que traten de diagnosticar la situación y que arrojen cifras que sirvan de referente a la hora de elaborar no solo los informes sino además posibles recursos pedagógicos.

## **2.6. Buenas prácticas, TIC y transmedia. Nuevas realidades educativas en el contexto formativo actual**

El contexto digital e hipermedia en el cual nos desarrollamos requiere de la inclusión e inserción de los medios en el ámbito pedagógico con el fin de favorecer la consecución de mentalidades críticas y reflexivas (Piscitelli, 2016), personas capaces de comprender el significado que los contenidos audiovisuales muestran. En este sentido se busca la inclusión de las herramientas tecnológicas en el aula como un medio de narración de la realidad y una forma de mostrar contenidos didácticos a la vez que se utilizan como herramientas pedagógicas. Más allá de la inclusión la narrativa transmedia busca la integración de tales herramientas con fines netamente educativo-formativos.

En este sentido y teniendo en cuenta la realidad social circundante y la situación mediática y de transmisión de contenidos han de establecerse sinergias entre las recientes y tradicionales formas de educación. Por ende, es necesario fomentar el aprendizaje en un contexto natural y real del mundo potenciando la comunicación sincrónica y asincrónica.

En esta línea se ha implementado una encuesta sobre las TIC en diferentes centros de Europa, se trata de un cuestionario sobre el uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos, la información que arroja permite conocer la realidad de los países integrantes junto con los retos y potencialidades de cada uno de ellos. Más allá del control y la prevención contra los riesgos reales y potenciales es necesaria la integración de los recursos en el aula, una

inclusión que en cualquier caso debe ser paulatina y adecuada a cada uno de los casos. Esta integración focaliza el interés de la UNESCO (2016) que ha diseñado un manual sobre “La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos”, un trabajo que cuenta con interesantes referencias donde pueden consultarse distintos sitios web, programas y proyectos de integración de las TIC y donde se analiza además la presencia de las TIC en el currículum en diferentes sistemas educativos entre los cuales se encuentran los casos de Italia, un país donde con frecuencia existen iniciativas que buscan promover el uso de las TIC en el colectivo de estudiantes tal como la que ha llevado a cabo la AICA «Asociazione Italiana per l’Informatica ed il Calcolo Automatico». A través de ésta se realiza un concurso a nivel nacional, una iniciativa apoyada por la oficina regional de educación y la agencia del Ministerio de Educación que busca la realización de proyectos TIC que permitan aprender a utilizar las herramientas digitales en los estudios de manera responsable y creativa. En este sentido el manual de la UNESCO muestra propuestas de introducción de las TIC en los diferentes países a los que hace referencia y diversas medidas de desarrollo curricular; por su parte hace hincapié en la formación del profesorado y los recursos y la organización de los centros educativos. En la línea del proyecto que presentamos centran el interés en el caso de la UNESCO no solo los materiales didácticos sino además la coordinación con la familia y el entorno comunitario en materia de TIC.

Además del estudio de la UNESCO (2006) y como soporte al proyecto *Transmedia a new narrative that involves communication and education towards the future classroom* conviene destacar el estudio de UNICEF (2013) que complementa el análisis iniciado por la UNESCO. El complemento que realiza la UNICEF (2013) hace referencia a la situación latinoamericana; concretamente analiza las políticas TIC en el caso de Argentina. Una temática que ya había sido tratada por el INTEF (2011) cuando ha publicado el *Informe Insight 2011. Educación y TIC* sobre la situación en 14 países entre los cuales se encuentra Chipre donde, «el sistema educativo está altamente centralizado y es el Ministerio de Educación y Cultura el que asume el compromiso» (INTEF; 2011: 4), además en este país se está implantando un plan de integración de las TIC con el objetivo de

utilizar eficazmente estas herramientas en la educación y mejorar la alfabetización digital de estudiantes y docentes.

Por su parte en Italia, «cuentan con una gran variedad de iniciativas, con el objetivo de reformar la administración de los centros y mejorar la metodología de enseñanza y aprendizaje». (INTEF, 2011: 4). En este sentido, según refleja el *Informe Insights* «el Ministerio de Educación de Italia, en colaboración con la Agencia Nacional para el Apoyo de la Autonomía Escolar (ANSAS), puso en marcha el proyecto *Handitecno*, que es el punto de referencia para alumnos con necesidades educativas especiales, cuidadores, familias y profesores. La finalidad de este proyecto es la búsqueda de herramientas didácticas útiles e información especializada, la difusión de experiencias didácticas y el asesoramiento de expertos» (INTEF, 2011: 8).

En este contexto se identifica un inconveniente claro centrado en interrogantes que respondan a qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo. Para ello existen algunas iniciativas prácticas y experiencias concretas que buscan avanzar en el uso y la creación de contenidos educativos en abierto. En este sentido se sitúan la totalidad de recursos que el INTEF muestra en su página web o proyectos de carácter nacional desarrollados en el marco de la convocatoria *Erasmus+* que han nacido en el seno de problemáticas concretas con las TIC. Se trata, entre otros, del proyecto que se está llevando a cabo en el IES Profesor Emilio Lledó de Castilla La Mancha, una iniciativa que tiene como objetivo central el desarrollo de buenas prácticas para la inclusión de las TIC en el contexto académico y para evitar conflictos y prevenir riesgos como el *ciberbullying*, entre otros.

El diseño y desarrollo de buenas prácticas y estrategias que puedan utilizarse en el ámbito de las TIC se ha convertido en un tema de interés a lo largo de las últimas décadas. Se han elaborado diferentes manuales como el editado por la Generalitat de Valencia titulado *Buenas prácticas TIC* (2011) donde figuran prácticas y decálogos para el buen uso de Internet. En la misma línea se sitúa la *Feria de Buenas Prácticas en Innovación educativa y proyectos colaborativos con TIC*, organizada por el Centro de Profesorado de Sevilla. Se trata de una iniciativa

formativa multidisciplinar y multinivelar centrada en la integración de las TIC en el aula.

Este tipo de iniciativas buscan el acceso a nuevas fuentes de información y comunicación y la promoción de niveles más profundos de participación (Scolari, 2014). Una situación que se desarrolla en un momento en el cual «cambia el paradigma: audiencia, multicanal, transmedia» (Pellicero, 2014) y se requiere de estrategias que integren las TIC en el aula de forma efectiva. En esta línea se desarrollan programas que buscan la creación de materiales para el uso efectivo en el aula. Herramientas que creen sinergias entre los campos teóricos y prácticos y favorezcan la expresión crítica del alumnado a través de las tecnologías y las narrativas transmedia. Siguiendo esta filosofía se desarrollan la totalidad de programas *ETwinning* sobre esta temática, proyectos que buscan reducir la brecha existente entre la educación y la tecnología y que además pretenden involucrar a los estudiantes en el aprendizaje a través del uso de las tecnologías que se utilizan fuera de la escuela.

El valor e importancia de la narrativa transmedia se acentúa cada vez más dado que no es posible obviar la realidad mediática y tecnológica actual y, por tanto, se requiere de la capacitación del docente para que pueda educar con las herramientas del presente y para que no las conciba como enemigos o hándicaps que puedan llegar a entorpecer su tarea. Por ende, es necesaria la existencia de profesionales con perfiles híbridos que primen el pensamiento y el aprendizaje a la luz del acceso abierto y distribuido al conocimiento. Profesionales y agentes formativos que desarrollen la competencia que les capacita para recibir y analizar los contenidos audiovisuales de forma autónoma y para incluirlos en el quehacer diario, tanto el académico como el personal de forma pedagógica y productiva.



## Metodología

**L**A presente investigación se enmarca dentro del proyecto europeo Erasmus+ *Transmedia: a new narrative that involves communication and education towards the future classroom*. El objetivo de la investigación es analizar los hábitos, usos y comportamientos del alumnado, de sus progenitores y del profesorado de los centros de educación secundaria participantes del proyecto en relación a las TIC, especialmente en todo lo relacionado con las redes sociales, los dispositivos tecnológicos, la navegación responsable en Internet y, la comunicación 2.0 en los centros de enseñanza, entre otras cuestiones<sup>2</sup>.

Para analizar cómo viven, valoran y entienden esta nueva forma de comunicación digital tanto en el entorno personal como en el educativo, se realizan unos cuestionarios dirigidos a estudiantes, progenitores y profesores de cuatro centros educativos de enseñanza secundaria localizados en Palamós (España), Lárnaca (Chipre), Buzau (Rumania) y Livorno (Italia). En concreto, participan en el proyecto de investigación:

- Institut de Palamós (Palamós, España): Integrado en la ciudad de Palamós (17.500 habitantes), cuenta con 30 años de existencia. Es un centro de titularidad pública con 870 alumnos

---

<sup>2</sup> Puede consultar y descargar el modelo de encuestas, así como el conjunto de informes por cada sector y país en [www.education-transmedia.com](http://www.education-transmedia.com), o solicitándolo en la dirección de email del proyecto [educationtransmeida@gmail.com](mailto:educationtransmeida@gmail.com).

en el curso 2014/2015 de edades desde los 12 años. Imparte educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato, y ciclos formativos (Informática, Auxiliar Sanitario y Ayuda a la Dependencia). Este centro incorporó hace ocho años las nuevas tecnologías de forma integral. Cuenta en la actualidad con todas las aulas digitalizadas y con una red interna avanzada de fibra óptica.

- Pagkyprio Lykeio (Lárnaca, Chipre): Centro público de enseñanza secundaria superior que cuenta con 457 alumnos en el curso 2014/2015 con edades entre los 15 y los 18 años. Fundado en 1911 se localiza en la ciudad de Lárnaca (52.000 habitantes). Es la segunda escuela más antigua de Chipre y cuenta con una larga tradición y prestigio. Es el centro de referencia en Lárnaca y en el área de Famagusta. En su plan de centro no cuentan como prioritaria la incorporación de las TIC en su estructura metodológica de enseñanza/aprendizaje.
- Colegiul National B.P. Hasdeu (Buzau, Rumania): Centro público de enseñanza secundaria con 1.300 alumnos matriculados durante el curso 2014/2015 con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años. Ubicado en la ciudad de Buzau (135.000 habitantes), fue fundado hace más de 150 años y tiene una larga tradición y prestigio a nivel nacional. El centro presume de tener entre sus exalumnos a premios Nobel y profesores en universidades americanas. El nivel de integración de las TIC en el centro se encuentra en una fase muy inicial.
- Istituto Tecnico Industriale Statale Galileo Galilei (Livorno, Italia): Centro público de formación profesional con varias especialidades localizado en la ciudad de Livorno (159.500 habitantes). Entre su plantilla de docentes cuenta con especialistas en el campo de la informática. El número de alumnos en el curso 2014/2015 es de 1.612 con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años. La integración de las TIC en el centro es una realidad, consecuencia especialmente de su oferta formativa vinculada al campo de la informática.

Se opta por realizar encuestas, una técnica ampliamente utilizada como procedimiento de investigación que permite obtener y elaborar datos de forma rápida y eficaz, siendo éste un procedimiento de investigación muy importante y empleado en el campo de las ciencias sociales (ver Sierra Bravo, 1982).

La encuesta es “una técnica de investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativos de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población” (García Ferrando, 1986: 164). De esta forma, las encuestas permiten obtener información sobre una gran variedad de temas de personas que son representativas de una comunidad determinada, a través de un mismo cuestionario estandarizado con las mismas instrucciones para todos los sujetos, lo que facilita que se puedan hacer comparaciones en el grupo analizado.

En un primer momento se determina el objeto de estudio: conocer las opiniones sobre el uso de las TIC de estudiantes, progenitores y profesores relacionados con los cuatro centros que conforman el proyecto de investigación.

El segundo paso es diseñar el cuestionario para cada uno de los grupos a los que va dirigida la investigación: alumnos, progenitores y profesores. Con el fin de facilitar la codificación en todos los casos se utiliza un cuestionario con preguntas cerradas en las que el entrevistado debe seleccionar una respuesta entre una serie de posibilidades que se le ofrecen.

En el caso de los cuestionarios dirigidos a estudiantes las preguntas se centran en las percepciones, hábitos y preferencias del alumnado. El universo de estudio al que se dirigió el cuestionario fueron todos los estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Es el grupo con el cuestionario más largo. En este caso, los estudiantes contestan un total de 68 preguntas.



En cuanto a los progenitores, las cuestiones se centran en sus usos y hábitos así como en las interacciones entre familia y escuela. Entre los progenitores se pasó un cuestionario por familia. Los progenitores contestan un total de 42 preguntas.

Por último, en el caso del profesorado se solicita su visión y comportamiento respecto al uso de las TIC, el audiovisual en el aula, así como las interacciones con las familias y el alumnado. Se animó a todo el cuerpo docente de los centros que conforman el proyecto a participar en las encuestas. Los profesores contestan un cuestionario con 50 preguntas.

La encuesta se distribuyó de forma *online* desde la plataforma “Formularios” de Google Drive en los cuatro centros (previa traducción a cada una de las lenguas: catalán, italiano, griego y rumano). Todas las encuestas fueron contestadas entre el 15 y el 31 de mayo de 2015.

Se estableció un protocolo de actuación para llevar a cabo las encuestas con el fin de garantizar la objetividad y el rigor del proceso. Para ello, se creó la figura del coordinador en cada centro educativo que fue el encargado de supervisar y controlar de principio a fin el desarrollo del trabajo de campo. No obstante, a posteriori se observó que en uno de los centros no se había aplicado este rigor y objetividad, por lo que, en el presente informe, se procede a eliminar del análisis los resultados de los cuestionarios contestados por los progenitores en el centro Colegiul National B.P. Hasdeu de Buzau (Rumania). En todos los casos, se garantiza el anonimato de las personas que responden. En los tres modelos de cuestionario se deben responder todas las preguntas formuladas ya que es indispensable para poder avanzar de página/pantalla y finalizar el proceso correctamente.

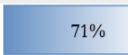
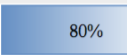
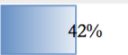
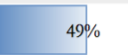
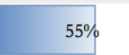




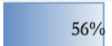
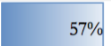
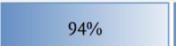

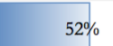
En el caso del alumnado, éstos responden el cuestionario en horario escolar, en un aula donde existe un ordenador para cada alumno. El coordinador se ocupa de garantizar que cada alumno acceda correctamente al aplicativo y que la encuesta se realice de forma individual. Al final de la sesión se entrega a cada alumno un

documento informativo para que éste, el alumno, lo haga llegar a sus progenitores. En el documento están las instrucciones para que los progenitores respondan su encuesta con el aviso de que se deberá retornar en un plazo máximo de una semana debidamente firmado por el padre, madre o tutor como comprobante de que se ha contestado. Solo ha de responder un único progenitor por cada alumno que ha rellenado la encuesta. Una vez contestado, el alumno deberá retornar el documento firmado al profesor responsable.

En el caso del profesorado, deberán responder el cuestionario todos los docentes del centro. El coordinador entregará a cada profesor el documento en el que se especifica el procedimiento para responder el cuestionario. El profesor dispondrá de una semana para responder el cuestionario.

En la siguiente tabla se puede observar el total de cuestionarios contestados en cada centro, el universo y, entre paréntesis, el porcentaje de participación obtenido.

**Tabla 1. Número de respuestas, universo y porcentaje de participación**

	Palamós	Lárnaca	Buzau	Livorno	Total
Alumnos	346/490	334/417	399/950	510/1042	1589/2899
	 71%	 80%	 42%	 49%	 55%
Progenitores	70/490	29/417	-	30/1042	129/1529
	 14%	 7%	-	 3%	 8,50%
Profesores	39/70	42/74	75/80	37/150	193/374
	 56%	 57%	 94%	 25%	 52%

*Fuente:* Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, el mayor porcentaje de participación se obtiene entre el grupo de alumnos, llegando en el caso de Lárnaca al 80%. El porcentaje de participación entre el grupo de profesores también es alto, especialmente en Buzau, Palamós y Lárnaca, mientras que el menor porcentaje de participación se observa entre el grupo de progenitores, en el que sólo se obtiene respuestas de un 8,5% (teniendo en cuenta que eliminamos del

análisis el caso de Buzau por mala praxis en la aplicación de las encuestas).

La gran mayoría de los estudiantes que responden el cuestionario tienen edades comprendidas entre los 15 y los 18 años (92.4%), con un 7.5% de alumnos que tiene más de 18 años en el momento de realizar el estudio. La participación por género es equilibrada entre los estudiantes, con un 52% de mujeres y un 48% de hombres. Prácticamente la mitad de los alumnos (49%) vive en una unidad familiar formada por cuatro miembros, mientras que un 24% forma parte de familias de tres miembros, un 15% de familias con 5 miembros y sólo un 4% en familias monoparentales.

En cuanto a los progenitores, el 75% de los progenitores que ha contestado el cuestionario tiene una edad comprendida entre los 41 y los 50 años. También destaca que siete de cada diez personas que han contestado el cuestionario de progenitores son mujeres y que ocho de cada diez están casados. Más de la mitad de los encuestados se considera de clase “media-alta”, siendo el centro de Lárnaca el lugar donde se concentra un mayor porcentaje que se considera de clase “alta” (44.8%) frente al 10% de las familias de Palamós o el 3.3% de Livorno. Se tiene que destacar que, según la oficina estadística de la Unión Europea, Eurostat (2014), las rentas per cápita más similares son las de las regiones de Cataluña (Palamós) y la Toscana (Livorno), con 26.500 y 28.500 euros, respectivamente, seguida de Lárnaca (21.000 euros) y, a mayor distancia, la región sureste de Rumania donde se encuentra Buzau, con una renta per cápita de 6.000 euros<sup>3</sup>.

Por último, en cuanto al grupo de docentes, existen diferencias respecto a la edad por centro educativo. En el caso de Palamós (España) y Lárnaca (Chipre), más del 40% del profesorado que responde el cuestionario tiene una edad comprendida entre los 41 y los 50 años (48.7 y 40.5%, respectivamente), lo que contrasta con el profesorado del centro de Livorno (Italia), con un profesorado de

---

<sup>3</sup> El PPS (de *Purchasing Power Standard*) que adapta el producto interior bruto de cada zona al nivel de vida en cada país muestra, con datos del año 2013 y teniendo en cuenta que la media de la UE se sitúa en 100, que la región más rica es Cataluña (111), seguida de la Toscana (107), Chipre (como región única en este caso, 89) y la Macroregiunea 2 Sud-Est a la que pertenece Buzau (45).

mayor edad, en el que ocho de cada diez docentes que responden el cuestionario se ubica entre los 51 y 60 años. En el caso de Buzau (Rumania), los grupos de edad se reparten de forma más equitativa entre 31 a 40 años, 41 a 50 años y 51 a 60 años. En consecuencia, Livorno es el centro en el que se encuentra una mayor proporción de profesores (35.1%) con una experiencia docente de más de 25 años, mientras que en Palamós y Lárnaca la media de años dedicados a la docencia se sitúa en la franja que va de los 6 a los 12 años y en Buzau de los 13 a los 18 años. Todos los departamentos están representados en el global de los datos de las cuatro instituciones. Hay que destacar que, de forma transversal, en los cuatro centros han respondido en un porcentaje mayor los docentes de lengua (tanto local como extranjera en un 39,7%). Asimismo, existe una mayor presencia femenina en las encuestas realizadas (67.3%).

## Análisis y Resultados

### 4.1. Equipamiento, recursos y conectividad

LA práctica totalidad de los hogares disponen de televisor (92.2%), destacando especialmente el centro de Palamós (98.6%) y Livorno (90%) como aquellos donde se observa una mayor presencia del televisor en los hogares.

El ordenador también está muy presente en los hogares, especialmente el portátil (89.9%), con una presencia muy similar a la del televisor. Sin embargo, el de sobremesa está más ausente dado que solo seis de cada diez hogares cuentan con el. En el caso de los alumnos, seis de cada diez estudiantes (59.2%) afirma poseer un ordenador de sobremesa propio, una proporción menor que cuando se pregunta por el ordenador portátil: tres de cada cuatro alumnos disponen de ordenador portátil propio (75.4%). Cabe destacar que el 76.7% de las familias encuestadas afirma compartir el uso del ordenador con su hijo o hija (sin especificar si se trata de un ordenador portátil o de sobremesa).

**Tabla 2.** Equipamiento en el hogar y propio del estudiante (en %)

	En el hogar	Propio del estudiante
Ordenador de sobremesa	60,5%	59,2%
Ordenador portátil	89,9%	75,4%
Teléfono fijo	81,4%	
Teléfono móvil	93,0%	98,4%
Tablet	66,7%	46,6%

*Fuente:* Elaboración propia.

El análisis por centros indica que en Buzau (Romania), prácticamente ocho de cada diez estudiantes posee un ordenador de sobremesa. En el resto se observan similares porcentajes, en torno al 50%, en la disposición de un ordenador de sobremesa propio. En cambio, el mayor porcentaje de alumnos con ordenador portátil propio se observa entre los de Palamós (90.2%) mientras que el menor porcentaje se observa entre los alumnos italianos (66.9%). Este elevado porcentaje observado entre los alumnos del centro de Palamós puede ser debido al uso “obligatorio” establecido en el centro de trabajar con portátil.

En cuanto a las tabletas, el porcentaje de hogares que disponen de este dispositivo es del 66.7%, una cifra solo superior al del ordenador de sobremesa. Igualmente, el porcentaje de alumnos que dispone de este dispositivo es menor, no llegando a la mitad de los alumnos encuestados (46.6%), sin apenas diferencias entre los distintos centros educativos.

Prácticamente la totalidad de los hogares dispone de conexión a Internet (88.4%). En Palamós es el centro donde se observa un mayor porcentaje de hogares con conexión a internet (95.7%) seguido de Livorno (83.3%) y Lárnaca (75.9%). En cuanto al tipo de conexión a Internet, predomina el wifi (57.2%), seguida de la conexión ADSL (33.2%) y el cable a través de línea telefónica (24%). Por centros, predomina la conexión wifi en Lárnaca (76.3%), Livorno (72.2%) y Palamós (69.7%), mientras que en el centro de Buzau predomina el cable a través de línea telefónica (54.1%).

La presencia del teléfono fijo en los hogares es menor que la del teléfono móvil (81.4 vs. 93%) lo que muestra la prevalencia de estos en los hogares. Palamós es el centro donde se encuentran más teléfonos fijos en los hogares (90%) y mayor presencia del teléfono móvil (98.6%). Hay que destacar que prácticamente todos los estudiantes disponen de teléfono móvil (98.4%), destacando el caso de Buzau donde se observa la menor presencia de teléfono fijo en los hogares (68.9%) y la mayor posesión por parte de los estudiantes de un teléfono móvil (todos los alumnos encuestados, 399, afirman poseer teléfono móvil propio). No obstante, el teléfono móvil

convive ampliamente en la vida de los estudiantes y de forma sustantiva en todos los centros: Lárnaca (98.5%), Livorno (98.2%) y Palamós (96.8%).

La omnipresencia de los diversos dispositivos se ha convertido en una realidad hoy en día. En este sentido, ocho de cada diez hogares (78.6%) dispone en sus casas de más de 5 dispositivos. Por centro, apenas se observan diferencias entre Livorno (84.9%), Buzau (83.3%) y Palamós (83%) donde hay un mayor porcentaje de hogares con más de cinco dispositivos. Lárnaca es el centro donde existe un menor porcentaje de hogares con más de cinco dispositivos (59.7%).

## **4.2. Uso de dispositivos y plataformas**

El dispositivo más utilizado por los estudiantes es el teléfono móvil (71.1%), seguido del ordenador de sobremesa (18.1%), el ordenador portátil (17.9%) y el televisor (15.8%) (ver Tabla 3). Por género, apenas se observan diferencias en el uso del ordenador portátil, el televisor y la tableta. Las chicas utilizan en mayor medida el teléfono móvil (82.4% vs. 58.8%) y los chicos el ordenador de sobremesa (23.7% vs. 12.9%) y las videoconsolas (15.4% vs. 3.4%). Los estudiantes de los cuatro centros indican como el dispositivo más utilizado de forma diaria el teléfono móvil con porcentajes que van desde el 68.2% en el centro de Palamós, al 79.2% en el caso de Buzau. El menos utilizado, en los centros de Palamós (8.7%), Lárnaca (8.4%) y Buzau (3.1%) es la videoconsola, mientras que en Livorno (6.9%) lo es el ordenador portátil.

En cuanto a los progenitores, tres de cada diez afirman que es el teléfono móvil (30.3%) el que más utilizan, seguido de la televisión (19.4%), el ordenador de sobremesa (14.7%) y el ordenador portátil (7.8%). La videoconsola es el dispositivo menos usado por los progenitores. En este sentido, el 74.4% de los encuestados afirma no utilizar nunca la videoconsola. Asimismo, prácticamente cuatro de cada diez progenitores dice no utilizar nunca el ordenador de sobremesa. En el caso de la tablet, se identifica un uso muy residual:

el porcentaje de progenitores que afirma no utilizar nunca este dispositivo se eleva al 49.6%.

Entre el profesorado, el dispositivo más utilizado es el teléfono móvil (40.4%), seguido del ordenador portátil (31.1%). A continuación, se encuentra el televisor (18.7%) y el ordenador de sobremesa (18.1%). Un 15.5% del profesorado encuestado dice no utilizar nunca la televisión en su hogar. La videoconsola es utilizada de forma habitual por 4.7% de los profesores.

**Tabla 3. Dispositivos más utilizados por progenitores, estudiantes y profesores (en %)**

	% de uso de los dispositivos por parte de los progenitores	% de uso de los dispositivos por parte de los estudiantes	% de uso de los dispositivos por parte de los profesores
Teléfono móvil	30,3%	71,1%	40,4%
Ordenador de sobremesa	14,7%	18,1%	18,1%
Ordenador portátil	7,8%	17,9%	31,1%
Televisor	19,4%	15,8%	18,7%
Tablet	-	9,3%	-
Videoconsola	-	9,2%	4,7%

*Fuente:* Elaboración propia.

Cuando se pregunta a los alumnos el dispositivo del que no podrían prescindir durante más de un día, el 40% señala el teléfono móvil, seguido del ordenador portátil (9.8%) y el ordenador de sobremesa (6.4%). Destaca que tres de cada diez estudiantes (27.4%) afirma que puede prescindir de cualquiera de los dispositivos siendo el centro de Livorno donde se observa el porcentaje más alto (40.8%). En cambio, en el centro de Buzau ningún estudiante puede prescindir de ningún dispositivo.

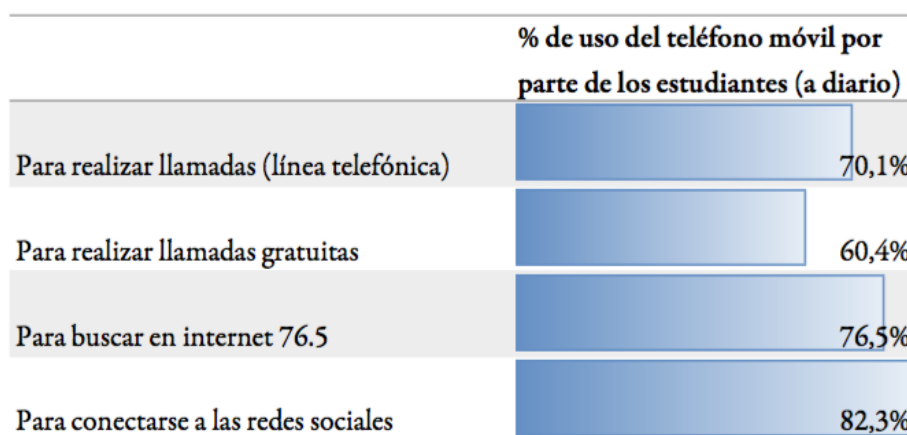
#### 4.2.1. Teléfono móvil

En cuanto al análisis del uso del teléfono móvil, tal y como se puede observar en la Tabla 4, los estudiantes utilizan especialmente el teléfono móvil para conectarse a las redes sociales (82.3%) y para



realizar búsquedas en Internet (76.5%). Mientras apenas existen diferencias en función del género en el uso del teléfono móvil para realizar búsquedas en Internet (77.9% vs. 75%) y para hacer llamadas gratuitas (61% vs. 59.6%) sí que existe un mayor uso femenino en el uso del móvil para realizar llamadas (72.3% vs. 67.7%) y un mayor uso por parte de los chicos en el uso del teléfono para conectarse a las redes sociales (77.8% vs. 71.2%).

**Tabla 4. Uso diario del teléfono móvil por los estudiantes (en %)**



*Fuente:* Elaboración propia.

Ocho de cada diez estudiantes de Palamós, Livorno y Lárnaca utilizan el móvil para acceder a las redes sociales, porcentaje que prácticamente llega a nueve de cada diez estudiantes en el caso de Livorno (86.7%). Por el contrario, los estudiantes del centro de Palamós son los que menos utilizan el teléfono móvil a diario para llamar (27.5%), mientras que en el resto de los centros este porcentaje aumenta situándose en el 79.8% en Livorno y el 83.5% en Lárnaca y Buzau. El uso del teléfono móvil para buscar en Internet también presenta menores porcentajes entre los estudiantes de Palamós (67.1%) que entre los estudiantes de los centros de Lárnaca (77.8%), Livorno (78.8%) y Buzau (80.7%). En cambio, los porcentajes de uso del teléfono móvil para realizar llamadas gratuitas (utilizando WhatsApp, Skype u otra aplicación) son similares entre los estudiantes de Lárnaca (45.5%), Palamós (54.3%) y Buzau (59.9%) mientras que aumenta considerablemente entre los estudiantes de Livorno (74.5%).

## 4.2.2 Internet y redes sociales

Los estudiantes de los cuatro centros coinciden en el uso que realizan de Internet. Como se puede observar en la Tabla 5, los principales usos son: “escuchar música o ver vídeos online” (89.4%), “búsqueda de información para el estudio” (73.4%), “uso de mensajería instantánea” (72.9%) y “descargar archivos” (63.3%). Existen algunas diferencias significativas cuando se analizan las respuestas por género. Las chicas utilizan en mayor medida Internet para buscar información para el estudio (77.1% vs. 69.5%), para chatear vía webcam (20.4% vs. 13.3%) y para realizar compras online (20.4% vs. 13.3%). Los chicos utilizan en mayor medida Internet para buscar información para ocio (57.8% vs. 49%) y, especialmente, para jugar videojuegos online (65% vs. 30.3%).

**Tabla 5.** Uso de Internet de progenitores y estudiantes (en %)

	% de uso de Internet por parte de los progenitores	% de uso de Internet por parte de los estudiantes
Mensajería instantánea	49,6%	72,9%
Escuchar música o ver vídeos online	56,5%	89,6%
Buscar información para estudio o trabajo	73,5%	73,4%
Enviar/recibir correos electrónicos	85,8%	51,5%
Descarga de archivos	56,5%	63,3%
Buscar información para ocio	56,6%	53,2%
Jugar a videojuegos online	15,9%	47,0%
Acceso a medios de comunicación	67,3%	31,3%
Participar en blogs	8,8%	7,8%
Chatear con webcam	12,4%	17,0%
Participar en foros	6,2%	3,6%
Comprar online	46,9%	27,6%

*Fuente:* Elaboración propia.

Por lo que respecta a los progenitores, 86.8% de los encuestados afirma acceder habitualmente a Internet, encontrándose el mayor porcentaje entre los progenitores de Livorno (93.3%). Sobre el uso

que hacen de Internet, y tal y como se puede observar en la Tabla 5, especialmente se utiliza “para enviar y recibir correos electrónicos” (85.8%), “buscar información para estudio o trabajo” (73.5%), seguido de “para acceder a los medios” (67.3%), para “escuchar música o mirar videos online” (52.8%), “utilizar la mensajería instantánea” (45.6%), realizar “compras online” (33.2%) y búsqueda de información en redes académicas (28.5%).

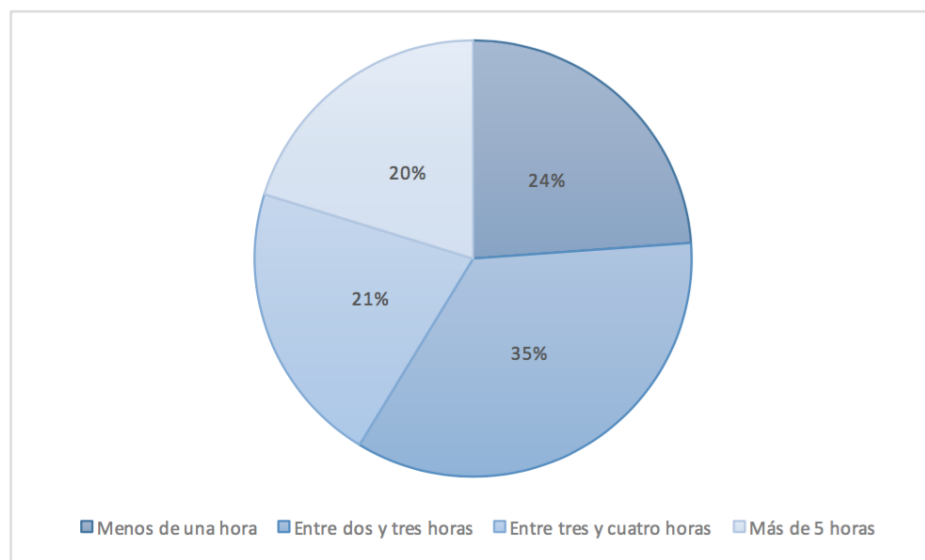
La práctica totalidad del profesorado afirma ser usuario habitual de Internet (94.3%). En cuanto al uso que realizan de Internet, se utiliza principalmente para “enviar/recibir correo electrónico” y “buscar información para el estudio o el trabajo” (89.1% en ambos casos), “descargar archivos” (82.4%) y “acceder a los medios de comunicación” (71%). De forma más residual se utiliza para “búsqueda de información para fines de ocio” (53.9%), “escuchar música o mirar vídeos online” (52.8%), y para usar la mensajería instantánea (45.6%).

Ocho de cada diez estudiantes (81.3%) participa en las redes sociales de forma diaria, con porcentajes que van desde el 84.4% entre los estudiantes del centro chipriota de Lárnaca al 91.7% de los estudiantes rumanos de Buzau. Entre los que utilizan las redes sociales cada día y tal y como se puede observar en el Gráfico 1, el 20.4% pasan menos de una hora, 29.8% entre dos y tres horas, 18% entre tres y cuatro horas, y un no despreciable 17.3% más de 5 horas. Por centro, destaca el alto porcentaje de estudiantes de los centros de Buzau (26,1%), Palamós (19.7%) y Lárnaca (19.5%) que afirman dedicar más de cinco horas (diarias) a las redes sociales, en comparación con el 7.5% de los estudiantes de Livorno.

Un 67.1% de los alumnos utiliza las redes sociales desde hace más de cuatro años, porcentaje que va del 72.9% en Buzau al 62% en Livorno. Destaca que, en el caso de Palamós, uno de cada cuatro alumnos afirma utilizar las redes sociales desde hace más de siete años en contraste con el 5.9% de estudiantes de Livorno que afirman utilizar las redes sociales desde hace tanto tiempo. En el caso de los progenitores, más de la mitad (53.3%) afirma que su integración en el

uso de las redes sociales se produjo hace más de cuatro años, porcentaje similar al que se observa entre el profesorado (55.5%).

**Gráfico 1. Horas diarias dedicadas por los estudiantes a las redes sociales (en %)**



*Fuente:* Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 6, *YouTube* y *Facebook* son las plataformas más utilizada por los alumnos (65.4% cada una de ellas), seguida de *Messenger* (30.3%), *Google +* (19.4%) y *Snapchat* (19.1%). Por género, destacan las diferencias en el uso regular de Facebook: 71.4% de las estudiantes encuestadas afirma utilizarlo de forma regular mientras que sólo el 59% de los estudiantes lo utiliza de forma regular. Esta diferencia también se observa en el uso de *Google+* (25.8% vs. 13.1%) y *Snapchat* (25.2% vs. 12.4%).

Existen diferencias entre los centros. Mientras que en Buzau y Lárnaca *Facebook* es utilizada habitualmente por el 86.7% y el 76.3% de los estudiantes, en Palamós y Livorno este porcentaje disminuye hasta el 44.2% y el 55.9%, respectivamente. No obstante, en Palamós *Facebook* es la segunda red más utilizada tras *YouTube* (65.3%) y por delante de *Snapchat* (40.8%). En Livorno, *Facebook* es la red social más utilizada, seguida de *YouTube* (50.6%) y *Messenger* (13.5%). En Lárnaca *Facebook* es también la red social más utilizada seguida de *YouTube* (75.1%) y *Messenger* (68.3%). En Buzau *Facebook* también es la

red social más utilizada, seguida de *YouTube* (76.4%) y *Messenger* (37.1%).

El uso de *Snapchat* también presenta diferencias entre los centros. Prácticamente cuatro de cada diez estudiantes utilizan esta red de forma habitual en Palamós y Lárnaca, mientras que en Livorno (3.3%) y Buzau (5%) su uso es muy residual. Llama también la atención el uso diferenciado de *Messenger*. Esta plataforma es utilizada habitualmente por el 68.3% de los estudiantes del centro chipriota y un 37.1% de los estudiantes de Buzau, pero sólo es utilizada de forma habitual por 13.5% de los estudiantes de Livorno y el 10.7% de Palamós. *Google+* es utilizada de forma habitual por el 38% de los estudiantes de Lárnaca, pero en el resto de centros apenas es utilizada. Redes sociales como *Tuenti*, *MySpace*, *Twitter*, chats web, *Pinterest* o *LinkedIn* también tienen un uso residual entre los estudiantes de los cuatros centros.

**Tabla 6.** Uso habitual de redes sociales entre progenitores y estudiantes (en %)

	% Uso habitual de redes sociales entre progenitores	% Uso habitual de redes sociales entre estudiantes
Facebook	31,8%	65,4%
Google+	20,9%	19,7%
YouTube	10,1%	65,4%
Messenger	9,3%	30,3%
Snapchat	3,9%	19,1%
LinkedIn	2,3%	1,3%
Pinterest	2,3%	3,7%
Chats Web	2,3%	5,2%
Twitter	0,8%	7,0%
MySpace	0,8%	1,6%
Tuenti	0,8%	1,3%

*Fuente:* Elaboración propia.

La red social más utilizada entre los progenitores es *Facebook* (31.8%), seguida por *Google+* (20.9%) y, a más distancia, *YouTube* (10.1%) y

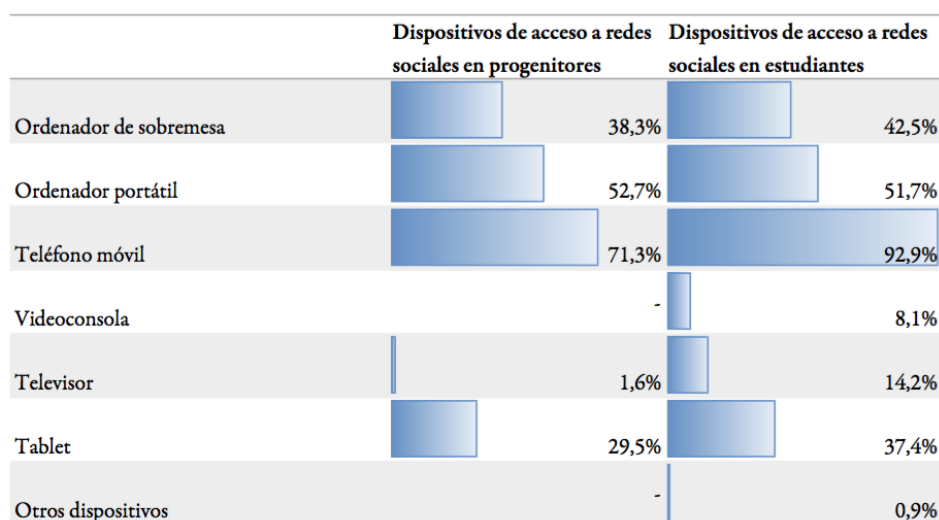
*Messenger* (9.3%). Plataformas como *Tuenti*, *MySpace*, *Twitter*, *Snapchat* o *Pinterest* son o bien desconocidas o de no uso por parte de los progenitores.

En cuanto al profesorado, un 66.8% afirma participar en alguna red social, con porcentajes que van del 51.3% entre el profesorado de Palamós y el 75.7% entre el profesorado de Livorno. Las redes sociales más utilizadas por el profesorado son *Facebook* (42.6%), *Google+* (31.5%), *YouTube* (26.1%), *Messenger* (15.1%) y *Snapchat* (13.2%).

Prácticamente la mitad de los estudiantes (49.7%) indica tener más de 300 contactos en su red social más utilizada. No se observan diferencias en función del género de los estudiantes. Estos datos contrastan con los datos aportados por los progenitores y el profesorado: sólo un 2.3% de los progenitores dice tener más de 300 contactos, porcentaje que sube hasta el 13% en el caso del profesorado. Tres de cada diez progenitores (32.4%) y profesores (28.5%) afirma tener menos de 50 contactos. Por centro, el porcentaje mayor se observa entre los estudiantes de Rumania, donde el 64.7% afirma tener más de 300 contactos, seguido de los estudiantes italianos (52.4%), los estudiantes chipriotas (42.8%) y, finalmente, los estudiantes españoles (35.3%).

Tal y como se puede observar en la Tabla 7, entre los dispositivos utilizados por los estudiantes para acceder a las redes sociales, 92.9% de los estudiantes acceden desde el teléfono móvil (92.9%), seguido del ordenador portátil (61.7%), el ordenador de sobremesa (42.5%) y la tablet (37.4%). Sólo 8.1% de los estudiantes accede a través de la videoconsola y un 14.2% dice hacerlo a través del televisor. El acceso a través del teléfono móvil obtiene respuestas que superan el 90% en los cuatro centros. En Palamós y Livorno los tres dispositivos utilizados para acceder a las redes sociales son el teléfono móvil, el ordenador portátil y la tablet, mientras que en Buzau y Lárnaca se utiliza el teléfono móvil, el ordenador portátil y el ordenador de sobremesa.

**Tabla 7. Dispositivo de acceso a redes sociales de progenitores y estudiantes (en %)**



*Fuente:* Elaboración propia.

La misma Tabla 7 muestra también los datos de los progenitores: el 71.3% accede a las redes sociales desde su teléfono móvil, seguido del ordenador portátil (52.7%), el ordenador de sobremesa (34.9%), y la tableta (29.5%). El acceso a través de la televisión es muy residual, con sólo 1.6% de los progenitores accediendo por esta vía. Ningún progenitor accede a través de la videoconsola. Estos porcentajes varían ligeramente cuando se formula la misma pregunta al profesorado de los cuatro centros: el principal acceso a las redes sociales se realiza a través del ordenador portátil (65.8%), seguido del teléfono móvil (59.8%), el ordenador de sobremesa (39.4%) y la tableta (32.6%). El acceso a través de la televisión (5.2%) y la videoconsola (1.6%) también es muy residual entre el profesorado.

Los principales datos que los progenitores aportan en el momento de suscribirse a una red social son: la dirección de correo electrónico (62.0%), su nombre completo (55.8%) y el género (54.3%). El dato que menos se aporta es la dirección postal del hogar (2.3%) y el número de teléfono personal (3.1%). Los progenitores de Livorno (76.7%) y Palamós (61.4%) se muestran más dispuestos en facilitar información sobre su género que los progenitores de Lárnaca (13.8%). De hecho, los progenitores de Lárnaca se muestran reticentes a facilitar datos personales cuando se suscriben a una red

social. Por ejemplo, sólo uno de cada diez proporciona información sobre su edad y dos de cada diez facilitan su nombre completo.

Los datos personales que el profesorado facilita en su registro en las redes sociales son: el nombre (61.7%), el género (59.6%), el email (55.4%), la edad (38.3%) y su ciudad natal (35.8%). Llama la atención que, en contraste con los datos obtenidos entre los progenitores de los diferentes centros, el profesorado de Lárnaca es quien más información facilita sobre su género, nombre y edad cuando se registra en las redes sociales.

Entre los lugares desde los que se conectan los estudiantes vía wifi, destaca el propio hogar (92.6%), casa de amigos (66.2%), espacios públicos que disponen de conexión (57.4%) y casa de sus familiares (55.4%). Destacan las diferencias por centro en el acceso desde la escuela (37.8%): mientras que en Buzau y Palamós se observan porcentajes del 68.4% y 59%, respectivamente, en Lárnaca y Livorno los porcentajes disminuyen al 19.2% y 11.6% respectivamente. También destaca el bajo porcentaje de acceso desde las bibliotecas públicas (11.3%), donde es Palamós el centro con mayor porcentaje de estudiantes que utilizan las bibliotecas para acceder a internet (29.8%) y Livorno en el que menor porcentaje se observa (3.7%).

### **4.3. Convivencia y situación en el hogar**

#### **4.3.1. Uso del teléfono móvil en el hogar**

Seis de cada diez estudiantes no desconecta su móvil cuando se van a dormir (59.6%). Por centro, el mayor porcentaje de alumnos que no desconecta su móvil cuando van a dormir se observa en el centro de Lárnaca (79.3%) y Palamós (68.8%) seguidos de los estudiantes de Buzau (54.4%) y Livorno (44.5%). Por género, se observa un ligero mayor porcentaje de chicas que no desconecta su móvil cuando se va a dormir (63.2% vs. 55.7%). Estos porcentajes se mantienen en el caso del profesorado: seis de cada diez profesores afirma no desconectar el teléfono móvil cuando va a dormir (63.2%). El porcentaje mayor se observa en Buzau (72%) y Lárnaca (69%) y el menor porcentaje entre el profesorado de Livorno (59.5%) y Palamós (43.6%). En cambio, entre los progenitores estos porcentajes



disminuyen. Cuatro de cada diez progenitores no apaga su teléfono móvil cuando se va a dormir. Es Livorno (46.7%) y Palamós (44.3%) donde los progenitores contestan más afirmativamente a esta pregunta, en contraposición con los progenitores de Lárnaca (24.1%).

A la pregunta “si se levantan a mirar el teléfono móvil cuando suena un aviso mientras duermen”, dos de cada diez estudiantes lo hacen. Cuando se analizan los datos por género, las chicas son más propensas a mirar el teléfono si suena un aviso mientras duermen (26.1% vs. 17.9%). Por centro, los estudiantes de Lárnaca son los que más contestan afirmativamente esta pregunta y los estudiantes de Livorno los que menos (33.2% y 12.2%, respectivamente). Entre el profesorado también se observa que dos de cada diez afirman levantarse cuando suena un aviso de móvil mientras duermen, siendo los profesores de Buzau quienes presentan una mayor predisposición a levantarse (22.7%). Los progenitores contestan afirmativamente a esta pregunta en un menor porcentaje: solo uno de cada diez afirma levantarse si suena un aviso. De nuevo son los progenitores de Lárnaca los que afirman en mayor proporción levantarse de la cama cuando están durmiendo si suena un aviso en su teléfono móvil (13.8% vs. 10% en el caso de los progenitores de Palamós y 6.7% de los progenitores de Livorno).

Uno de cada cuatro alumnos afirma que utiliza el teléfono móvil en la mesa durante las comidas familiares (26.1%). El mayor porcentaje de estudiantes que utiliza el teléfono móvil durante las comidas familiares se observa en el centro de Lárnaca (38%) y el menor porcentaje en el centro de Livorno (19.2%). A la misma pregunta, solo un 7.8% de los progenitores afirman utilizar el teléfono móvil en el momento de comer o cenar junto a su familia. Así como en el caso de Palamós y Livorno el porcentaje se sitúa en el 7.1% y 3.3%, respectivamente, en el caso de Lárnaca este porcentaje asciende al 13.8%.

Cuando se pregunta a los progenitores si usan su teléfono móvil cuando disfrutan de una comida en familia, 7.8% afirman utilizarlo, siendo los progenitores de Lárnaca los que más utilizan el móvil mientras comen en familia y los progenitores de Livorno los que

menos (13.8% vs. 3.3%). En cuanto al profesorado, prácticamente dos de cada diez profesores (19.2%) utiliza el teléfono móvil durante el momento de comer o cenar junto a la familia. Destaca que en el caso de Palamós ningún profesor afirma hacer uso del móvil mientras come en familia, mientras que en Lárnaca tres de cada diez profesores afirman utilizar el móvil en las comidas familiares.

#### **4.3.2. Internet en el hogar**

La mitad de los estudiantes (52.6%) señala su habitación como el espacio donde utilizan en mayor medida el ordenador. El segundo lugar lo ocupa la sala común en el hogar como la sala de estar (25%), y el tercer lugar una habitación compartida con un hermano o hermana (7.6%). Por centros, los estudiantes de Buzau son los que más utilizan el ordenador en su habitación (89%), seguidos de los estudiantes de Lárnaca (57.2%), los estudiantes de Palamós (53.8%) y los estudiantes de Livorno (48.4%).

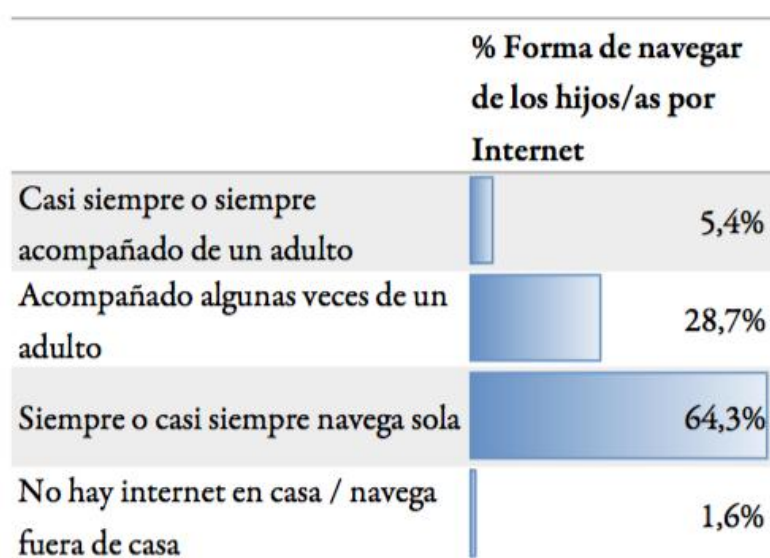
En cambio, seis de cada diez progenitores utilizan el ordenador en un espacio común de la casa. El segundo lugar más utilizado es la sala de estudio o juego (19.4%) y en tercer lugar los encuestados no señalan ningún lugar fijo (13.2%). Tanto en Lárnaca (65.5%), Palamós (58.6%) y Livorno (53.3%) la sala común es el lugar principal desde el que se utiliza el ordenador. Existen diferencias en la segunda opción, para los progenitores de Livorno (33.3%) y Palamós (20%) es una sala reservada para el juego y el estudio, mientras que para tres de cada diez progenitores de Lárnaca no existe lugar fijo en el hogar donde usar el ordenador.

Como se puede observar en la Tabla 8, un 64.3% de los progenitores dice que sus hijos/as navegan solos siempre o casi siempre, mientras que sólo 5.4% de los progenitores afirma que sus hijos/as navegan por internet acompañados siempre o casi siempre de un adulto.

Solo 12.4% de los progenitores controla siempre la navegación en internet de su hijo/a, 19.4% dice hacerlo casi siempre, y 35.7% de los progenitores afirma hacerlo solo a veces. Un nada despreciable 16.3%

afirma no controlar nunca la navegación de sus hijos/as (y otro 16.3% señala que prácticamente no controla la navegación). Por centro, Palamós es el centro donde los progenitores dicen controlar siempre o casi siempre lo que hacen sus hijos en internet, con un porcentaje que suma 34.3%, seguido de los progenitores de Livorno (30%) y Lárnaca (27.5%).

**Tabla 8.** Forma de navegar por internet de los estudiantes (en %)



*Fuente:* Elaboración propia.

Entre las medidas que aplica este colectivo para controlar el uso de internet por parte de sus hijos/as se encuentran “hablar o preguntar directamente a su hijo” (71.3%), “dar consejos sobre las formas de actuar en general” (60.5%), “el hijo o hija comenta o muestra su uso” (52.7%) u “observando lo que ellos escriben/hacen” (44.2%). Se ha de destacar que el 43.4% de los progenitores tiene plena confianza en el uso que realiza su hijo/a.

#### **4.3.3. Redes sociales y convivencia familiar**

Prácticamente la mitad de los alumnos (45.3%) considera que las redes sociales tiene un efecto positivo en sus relaciones familiares. Palamós es el centro donde se observa un porcentaje mayor de alumnos que considera que las redes sociales tienen efectos positivos

en sus relaciones de familia (57.8%) mientras que los estudiantes de Livorno son los que menos consideran estos efectos positivos (37.6%). Se ha de destacar que 62% de los progenitores tiene “amistad” con su hijo/a en alguna de las redes sociales que utilizan.

Los principales motivos positivos que se consideran son la creencia de que ayudan a “mantener el contacto con la familia” (28.2%), a que se “puede comunicar con familiares que viven lejos” (23.2%) y a que se “puede contactar con la familia cuando se encuentra de viaje” (23%). Los que creen que las redes sociales tiene un efecto negativo en las relaciones familiares apuntan los siguientes aspectos negativos: “adicción” (18.6%), “pérdida del contacto personal, aislamiento” (18.4%), “malas interpretaciones, malentendidos y discusiones” (17.6%), el “empobrecimiento de la comunicación” (14.4%) y que es una “pérdida de tiempo” (13.5%)

Tres de cada diez alumnos de Buzau está conectado a internet hasta medianoche. En Buzau el 15.1% de los estudiantes está conectado hasta la una de la madrugada, porcentaje similar al de estudiantes de Palamós (11.6%) pero alejado de los estudiantes de Livorno (6.3%) y Lárnaca (9%).

En cuanto al control de lo que hacen los hijos/as en las redes sociales, solo 10.9% de los progenitores dice controlar la participación de sus hijos en las redes sociales, mientras que 20.9% dice hacerlo casi siempre y 31% a veces. 37.2% afirma apenas hacerlo o no hacerlo nunca. Los progenitores de Palamós (32.9%) son los que más control realizan de la actividad de sus hijos/as en las redes sociales, seguidos de los progenitores de Lárnaca (31%) y los progenitores de Livorno (30%).

Por último, solo dos de cada diez estudiantes (18.4%) asume el pago de la factura de su propio teléfono móvil. Los estudiantes rumanos (8.5%) y los españoles (17.1%) son los que menos se hacen cargo de su consumo de móvil, mientras que los estudiantes chipriotas (25.4%) e italianos (22.4%) los que más asumen el pago de la factura. Por género, aunque no se observan diferencias entre chicos y chicas en los centros de Palamós y Buzau, sí que existe un mayor porcentaje de

chicos chipriotas (32.8% vs. 20.9%) e italianos (26% vs. 14.6%) que se hacen cargo de su factura en relación a sus compañeras.

#### **4.4. Convivencia y situación en la escuela**

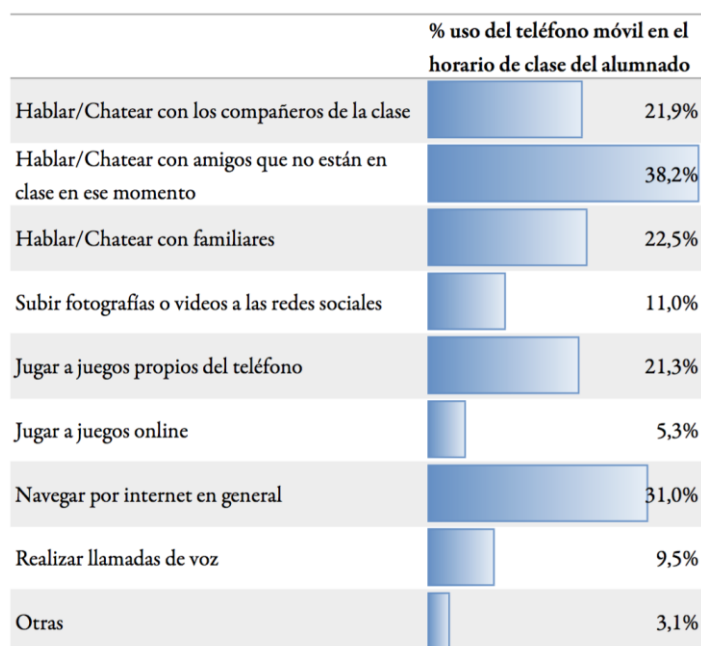
Existe una presencia importante de dispositivos en las relaciones con la escuela por parte de los tres colectivos analizados: alumnos, progenitores y profesorado.

En relación al alumnado, el 32.9% de los alumnos utilizan el ordenador portátil para el seguimiento de las clases, un porcentaje que aumenta considerablemente en el caso de Palamós, hasta un 50.3%, lo que resulta lógico puesto que es el único centro de la muestra que incorpora por decisión propia el uso del ordenador portátil en el seguimiento de las aulas de primero y segundo ciclo de educación obligatoria (12 a 16 años). Destaca especialmente que en el centro de Buzau un 65.2% de los alumnos afirman seguir las clases con el uso de portátil, teniendo en cuenta que en el centro no existe una incorporación de las TIC y, a diferencia del centro de Palamós, no se demanda la compra de ordenador portátil al alumnado para el seguimiento de las clases.

Más de la mitad de los jóvenes (53.9%) afirma utilizar el teléfono móvil durante el horario de clase, un porcentaje curioso si tenemos presente que el uso de los dispositivos móviles en los cuatro centros está prohibido en el aula a excepción de aquellas actividades donde el docente lo requiera.

Como se puede observar en la Tabla 9, los adolescentes utilizan principalmente el teléfono móvil para “hablar/chatear con amigos que no están en clase en ese momento” (38.2%) y “navegar por internet” (31%). En menor medida, también lo utilizan para “hablar/chatear con familiares” (22.5%), “hablar/chatear con los compañeros de la clase” (21.9%) y “jugar a juegos propios del teléfono” (21.3%).

**Tabla 9:** Uso del teléfono móvil entre el alumnado en el horario de clase (en %)

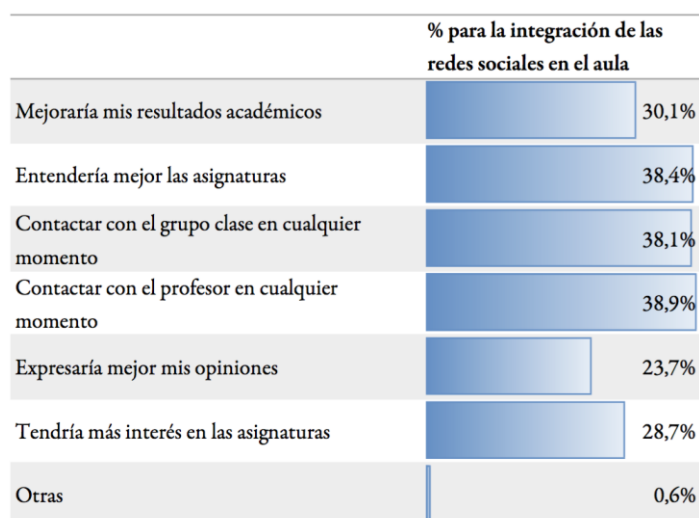


*Fuente:* Elaboración propia.

Por su parte, la integración de las redes sociales en el aula marca otro de los resultados destacables en la comunicación entre profesorado y alumnado en la escuela. En este sentido, a seis de cada diez alumnos les gustaría que sus profesores integrasen las redes sociales como plataformas de comunicación y trabajo en el aula. Tal y como se puede observar en el Tabla 10, los principales motivos para integrar las redes sociales en la clase son: “para contactar con el profesor en cualquier momento” (38.9%), “entender mejor las asignaturas” (38.4%) y “contactar con el grupo clase en cualquier momento” (38.1%). El porcentaje se reduce en aquellos que consideran que dicha integración sería provechosa para “mejorar los resultados académicos” (30.1%).

Más de la mitad del profesorado (58%) es reacio a la integración de las redes sociales como plataformas de comunicación y trabajo en el aula. Destaca que en el centro de Palamós –con una mayor implementación de las TIC– el porcentaje de predisposición se reduce al 33.3% frente al de Lárnaca –sin integración de las nuevas tecnologías en el entorno académico– que se sitúa en el 52.4%.

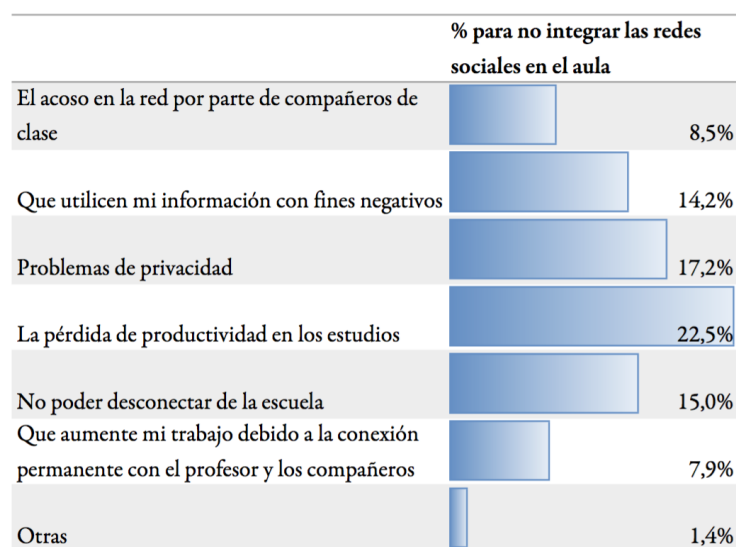
**Tabla 10: Principales motivos para la integración de las redes sociales en el aula por parte del alumnado (en %)**



*Fuente:* Elaboración propia.

Entre las razones que llevan al colectivo de estudiantes a no integrar las redes sociales en la dinámica del aula (38%), se sitúan como principales razones: “la pérdida de productividad en los estudios” (22.5%), “problemas de privacidad” (17.2%), “no poder desconectar del entorno escuela” (15%) y “que utilicen mi información con fines negativos” (14.2%).

**Tabla 11: Principales motivos para no integrar las redes sociales en el aula por parte del alumnado (en %)**



*Fuente:* Elaboración propia.

Sobre la convivencia entre TIC y escuela, prácticamente la totalidad del profesorado (92.2%) cree que las TIC son un buen recurso para la enseñanza y el aprendizaje. El 77.7% del profesorado considera que éstas contribuyen a facilitar el aprendizaje y, al mismo tiempo, su utilización. Un porcentaje ligeramente mayor (82.9%) destaca que la funcionalidad de las TIC facilita el descubrimiento de nuevos usos y, un 71%, coincide que el acceso a las TIC y su ubicación es fácil. En relación a éste último dato, en el centro de Livorno un 62% del profesorado piensa justo lo contrario a la media del grupo encuestado, es decir, que el acceso y ubicación de las TIC no es fácil.

Por otro lado, prácticamente la mitad del profesorado encuestado (46.6%) considera que los sistemas tecnológicos disponibles en su centro no cubren las necesidades del mismo. Los datos revelan que en Palamós, un centro tecnológicamente bien dotado, consideran que sí cubre las necesidades un 66.7% del profesorado que ha respondido al cuestionario y, en el caso de Buzau –que no destaca especialmente por su infraestructura tecnológica– el profesorado considera que cubre las necesidades en un 77.3%. También es interesante que el centro de Lárnaca, con una nula incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, considera en un 85.7% que estas sí cubren las necesidades del centro.

Una gran mayoría de docentes (85.5%) considera que la incorporación de las TIC al centro contribuye a mejorar la organización pedagógica y administrativa del mismo. Un 74.1% destaca que esa incorporación supone un ahorro en recursos de personal, tiempo y espacios, entre otros. Finalmente, siete de cada diez docentes (68.9%) considera que las TIC son viables en los centros desde una perspectiva de costes/beneficios.

De un listado de distintas herramientas/dispositivos compuesto por televisión, proyector, tablet, teléfono móvil, videoconsola, ordenadores, pizarra digital, internet, paquete office, cámara fotográfica, cámara de vídeo y programas de edición de video y sonido; los profesores utilizan en mayor medida ordenadores e internet (94.3% en ambos casos), teléfono móvil (86.5%), el paquete Office (85.5%), el televisor (80,4%) y el proyector (74.7%).



En relación a la política de implementación de las TIC en el aula, tal y como se puede observar en la Tabla 12, Buzau, el centro con una integración de TIC mínima o inexistente, es el centro en el que el profesorado considera que la implantación de las TIC en el aula es muy buena (41.3%) o buena (42.7%). Lárnaca es el centro en el que se observa un mayor porcentaje de profesores que cree que la implantación de las TIC en su centro es mejorable (47.6%), porcentaje similar al observado en Livorno (40.5%) donde también creen que la implantación es buena. Palamós es el centro donde un mayor porcentaje de profesores opina que la implantación de las TIC es buena (59.0%).

**Tabla 12: Valoración del docente sobre la implementación de las TIC en su centro (en %)**

	Palamós	Lárnaca	Buzau	Livorno
Muy buena	5,2%	7,1%	41,3%	10,8%
Buena	59,0%	28,6%	42,7%	40,5%
Mejorable	33,3%	47,6%	16,0%	43,2%
Mala	2,6%	9,5%	0,0%	2,7%
Inexistente	0,0%	7,1%	0,0%	2,7%

*Fuente:* Elaboración propia.

El 56% del profesorado encuestado considera que el libro de texto es un recurso didáctico prioritario o muy prioritario en el aula, seguido del uso de apuntes en papel con un 52.4%. Destaca que en Livorno y Palamós son el 46.1% y 43.2% respectivamente los que consideran prioritario el libro de texto en contraposición con Lárnaca y Buzau donde se sitúan en el 59.5% y el 65.4% respectivamente. Lejos de los métodos tradicionales se encuentra el uso de plataformas digitales (37.8%), la consulta en Internet (36.8%) o el vídeo/cine (34.7%).

Estos porcentajes contrastan con la amplia afirmación por parte del profesorado que consideran que el entorno de las TIC responde a la concepción que tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y educación (74.1%). A su vez, un 69.4% confirman que dichas

posibilidades didácticas de las TIC responden a sus propios planteamientos didácticos y metodológicos.

Los aspectos que más valora el colectivo docente en el uso de las TIC es que entre las posibilidades está el hecho que las TIC ayudan a la realización de proyectos educativos, curriculares, etc. (92.2%); que puedan manipular/adaptar el material en función de sus necesidades (90.7%); que las posibilidades que aportan las TIC permiten adaptar el trabajo a las necesidades educativas y organizativas del centro (77.2%); que el uso de las TIC permite la adaptación de las actividades a las necesidades e intereses del alumnado, atendiendo a la diversidad (77.2%); que dichas herramientas predisponen y motivan el trabajo en equipo e individual, tanto del alumnado como del profesorado (70.5%); que las TIC permiten organizar actividades de motivación, de aplicación, de síntesis, de refuerzo, de ampliación, etc. (77.2%); finalmente, y con el porcentaje más bajo del bloque, el 68.4% consideran que las TIC favorecen el aprendizaje significativamente, las relaciones interpersonales, el conocimiento de la realidad, la utilización de diferentes lenguajes y cooperación, entre otros.

En relación al teléfono móvil, un 4.7% del profesorado encuestado dice utilizar regularmente su teléfono móvil dentro del aula, el 49.2% de forma ocasional y el 31.1% nunca (un porcentaje mínimo no ha contestado). Es interesante desglosar por centros estos porcentajes, ya que así como en Livorno, Palamós y Lárnaca el porcentaje de “nunca” se sitúa en el 0% y gana fuerza el uso ocasional –en porcentajes del 83.8%, 85.7% y 71.8%, respectivamente–, en Buzau está en el 80% el valor de “nunca” y en el 0% el uso ocasional.

Con respecto al colectivo de madres y padres encuestados, uno de los datos más significativos es que más de la mitad (56.6%) afirman utilizar herramientas de mensajería instantánea – tipo *WhatsApp* – para estar en contacto con madres y padres de compañeros de clase de su hija/o. Por centros, en Palamós siete de cada diez progenitores dicen establecer dicho contacto mientras que en el otro extremo se sitúa Lárnaca donde sólo lo hace uno de cada cuatro progenitores. En Livorno el porcentaje de uso se sitúa en la media (53.3%). Además,

tanto en Palamós como en Livorno, siete de cada diez progenitores opinan que la comunicación entre familia y escuela mediada por el uso de Internet y las nuevas tecnologías resulta mejor que en persona porque “hace perder menos tiempo y ofrece mayores oportunidades”. En el caso de Lárnaca sólo tres de cada diez progenitores creen que las nuevas tecnologías hacen perder menos tiempo en la comunicación entre escuela y familia y, en ese sentido, prefieren el contacto directo con el profesorado de forma física.

Cuando se les pregunta si saben si el centro de sus hijas/os dispone de plataforma *online* de comunicación y gestión de centro, en el caso de Palamós un 85.7% afirma tener conocimiento de ello y en el centro de Livorno un 50%. En el caso de Lárnaca un 58.6% de los progenitores desconoce si el centro dispone de dicha plataforma.

Sobre el uso de dicha plataforma y tal y como se se puede observar en la Tabla 13, tanto en Palamós como en Livorno los progenitores afirman utilizar dicha plataforma especialmente para el “seguimiento continuo de la evolución de su hija/o” (68.6% y 46.7%, respectivamente), para la “comunicación con el centro, reuniones y actos” (29% y 46.7%). En el caso de Lárnaca se prioriza “la comunicación con el centro” (51.7%), el “seguimiento continuo de la evolución de su hijo/a” (24.1%) y también “el intercambio de ideas con otros padres” (17.2%).

**Tabla 13:** Uso de la plataforma de comunicación centro-familia por parte de los progenitores (en %)

	Palamós	Lárnaca	Livorno
Padres/madres con el tutor vía chat	2,9%	3,5%	0,0%
Seguimiento continuo de la evolución de su hija/o	68,6%	24,1%	46,7%
Fecha de actividades escolares, reuniones, conferencias	28,6%	51,7%	46,7%
Intercambio de ideas con otras madres/padres	0,0%	17,2%	6,7%
Conferencias formativas a través del video-chat para madres/padres	0,0%	0,0%	0,0%

*Fuente:* Elaboración propia.

Para concluir este apartado, apuntar que 35.7% de madres y padres considera que la inserción de las TIC en el proceso de aprendizaje de su hija/o es “bastante importante” mientras que un 42.6% lo considera “muy importante”. Un 4.7% dice que son “poco importantes” y solo el 1.6% apunta que “no son importantes”. Destaca que un 15.5% de progenitores optan por “no saben/no contestan” cuando se les formula la pregunta.

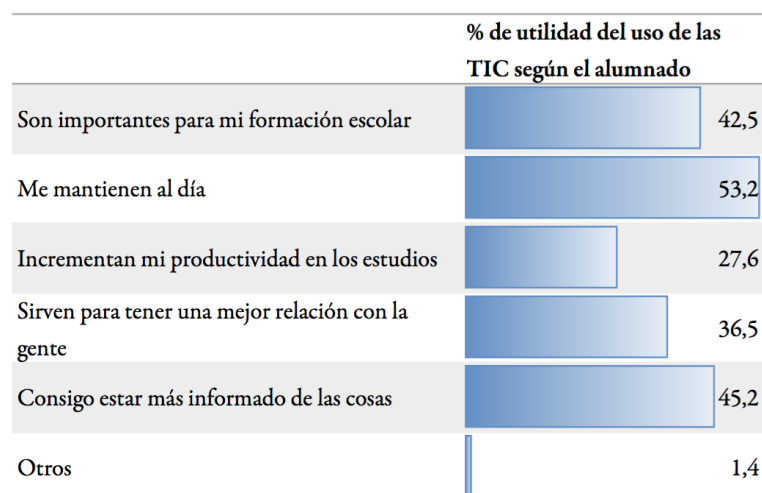
#### **4.5. Competencia digital en alumnos, progenitores y profesorado**

El conocimiento sobre las TIC, el nivel competencial que cada colectivo reconoce tener, la formación del profesorado o la respuesta en el uso de plataformas y dispositivos centran los resultados que se exponen a continuación.

Uno de los datos que nos ayuda a contextualizar esta esfera es la opinión que suscita el uso de las TIC en los tres colectivos. Ocho de cada diez alumnos encuestados apunta que “le gustan las TIC”. En el caso de Lárnaca, este porcentaje baja al 63.8%. Los principales motivos que apuntan son: “porque me mantienen al día” (53.2%), porque con ellas “consigo estar más informado de las cosas” (45.2%) y porque “son importantes para mi formación escolar” (42.5%). El porcentaje residual que responde que no le gusta las TIC (4.3%) apunta que se debe principalmente a que “me distraen de mi formación escolar” (3.9%) y a que “disminuyen mi productividad en los estudios” (3.2%).

Sobre la utilidad de las TIC, y tal y como se puede observar en el Tabla 14, el alumnado considera que son esencialmente importantes para “estar al día” (53.2%), para “estar más informado de las cosas” (45.2%) y porque “son importantes para mi formación escolar” (42.5%).

**Tabla 14:** Utilidad del uso de las TIC según el alumnado (en %)



*Fuente:* Elaboración propia.

Seis de cada diez progenitores afirman saber qué son las TIC, existiendo diferencias entre los centros analizados. Mientras que nueve de cada diez progenitores del centro de Lárnaca conocen el concepto TIC, en el centro de Palamós son seis de cada diez progenitores y en el centro de Livorno no llega a cuatro de cada diez.

La opinión entre colectivos sobre el nivel de competencia digital conforma uno de los resultados más destacables de la presente sección. El 84.5% de los alumnos considera que sus progenitores no tienen el mismo nivel de conocimiento que ellos sobre Internet, aplicaciones, redes sociales y dispositivos. Concretamente, el 80.2% considera que sus progenitores tienen un peor nivel que el suyo.

En relación a la visión del alumnado sobre sus docentes, el 75% de los alumnos considera que sus profesores no tienen el mismo nivel de conocimiento que ellos. De éstos, un 74.5% cree que sus profesores tienen un peor nivel que el suyo.

Por su parte, tres de cada cuatro progenitores afirman que no tienen el mismo nivel de competencia digital que su hija/o. De éstos, el 60.5% cree que tiene un mejor nivel que su hija/o. Entre los docentes, seis de cada diez profesores considera que no tiene la misma competencia digital que su alumnado, y al contrario que los progenitores, el 73% considera que sus alumnos tienen un mejor

nivel. En el centro de Palamós este porcentaje se reduce al 53%, en Livorno es de un 72%, en Lárnaca un 80% y Buzau destaca por ser el más elevado con un 86%.

Una de las consideraciones que se proponen en el cuestionario, transversal al colectivo de docentes y alumnado, es la opinión que suscita la integración de las TIC en el centro educativo. En relación a ello, la mitad de estudiantes considera que su centro no está al día en cuanto a la integración de las nuevas tecnologías en el aula, existiendo diferencias notables en relación a cada centro. El 32.8% de los alumnos de Buzau considera que su centro no está al día sobre esta integración así como el 38.2% en Palamós, frente al 59% en Livorno y el 70.4% en Lárnaca. El dato de Buzau no deja de ser sorprendente si tenemos en cuenta que de los cuatro centros es uno de los que menor integración de las TIC posee.

Sobre la formación en TIC del profesorado para desempeñar la labor docente, seis de cada diez docentes pertenecientes a los centros de Lárnaca, Palamós y Livorno consideran que es “suficiente”, mientras que en el caso de Buzau prácticamente son nueve de cada diez docentes los que creen que es suficiente. En relación a los progenitores, el 62% afirma estar interesado en asistir a sesiones de formación sobre nuevas tecnologías, frente al 38% restante que no estaría dispuesto a ello. Distinguir el caso de Lárnaca, el centro con menor integración de las TIC, en el que ocho de cada diez padres se muestran dispuestos a asistir a cursos de formación sobre nuevas tecnologías.

Por su parte, prácticamente la totalidad de docentes (95.3%) considera que las TIC deben incorporarse a la formación del alumnado y, sobre la forma de integrarlas, destaca en una opción multirrespuesta que el 32.1% considera que debe ser “como fuente de información”, seguido de “como instrumento de apoyo didáctico de la asignatura” (19.2%), “como medio de comunicación” (10.9%), o “como objeto de estudio integrado en el currículum” (10.4%), entre otros de menor porcentaje.

Cuanto a las principales desventajas que supone la integración de las TIC en el aula desde la visión del docente, destaca la diversidad de opiniones según el centro. Así en el caso de Palamós las principales desventajas son la “falta de recursos” (41%) y la creencia de que son “perjudiciales para la memoria, el cálculo...” (35.9%), mientras que los docentes de Livorno y Lárnaca destacan “la necesidad de soportes que no están al alcance” (54.1% y 73.8%, respectivamente) y, en el caso de Buzau, las principales desventajas son la “falta de recursos” y “la necesidad de soportes que no están al alcance” (37.3% en ambos casos).

Entre las posibles ventajas que supone la integración de las TIC, destaca que estas “suponen un método de innovación docente” (76.7%) “amplían las posibilidades de información y formación del alumnado” (75.1%), y porque se considera una “vía de motivación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (67.4%).

Siete de cada diez docentes que trabajan con plataformas de *e-learning* consideran que estas contribuyen a un mejor desarrollo de su asignatura, aunque solo cuatro de cada diez docentes afirma haber abierto y/o gestionado un blog a lo largo de su experiencia docente. Como punto a destacar, cuatro de cada diez docentes dice pertenecer a una red social educativa creada por y para docentes.

Según la formación adquirida sobre las TIC por parte de los docentes, tres de cada cuatro considera que necesitaría formación complementaria para el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Destaca que así como en el centro de Lárnaca, con una incorporación nula de las TIC en el aula, lo reclaman un 88.1% del profesorado, en Buzau, con una integración mínima y muy parecida a Lárnaca solo lo consideran el 68%. Por otra parte, un 79.3% de profesores estaría dispuesto a asistir a dicha formación en el uso de las nuevas tecnologías –porcentaje que se amplía hasta el 90.5% en el caso de Lárnaca–, y un 93.8% del profesorado afirma que si dispusiera de material *online* adaptado y secuenciado sobre su disciplina lo utilizaría en el desarrollo de sus clases.

En relación a la formación en TIC que el docente ha recibido a lo largo de su carrera profesional, se les pregunta específicamente sobre cómo valoran la utilidad, la comprensión y su nivel de conformidad.

Como se puede ver en la Tabla 15, la mitad del profesorado valora como “suficiente” su competencia en TIC en relación a su comprensión, bajando el porcentaje ligeramente en relación a su utilidad y a su nivel de conformidad, siendo destacable que, en relación al nivel de conformidad se observan porcentajes mayores de valoraciones como “poca” o “ninguna”, que aglutina algo más del 50% de la valoración total.

**Tabla 15:** Valoración del docente relativo a la formación en TIC recibida a lo largo de su carrera profesional (en %)

	Mucha	Suficiente	Poca	Ninguna
Utilidad	19,1%	45,3%	27,6%	8,0%
Comprensión	16,0%	49,3%	26,4%	8,3%
Nivel de conformidad	9,0%	40,2%	34,1%	16,7%

*Fuente:* Elaboración propia.

Sobre las dificultades que representa la incorporación de las TIC en el aula, los docentes identifican principalmente la “falta de formación” (49.2%), la “escasa disponibilidad de equipamiento informático en el centro” (44%) –porcentaje que se reduce en Palamós al 25.6%–, que dicha implementación “incrementa el tiempo de dedicación a las actividades” (40.4%), la “dificultad de encontrar materiales didácticos adaptados” (36.3%) y la “poca adaptación de dichos recursos al currículum del alumnado” (30.1%).

Cuando se pide a los docentes que identifiquen su dominio técnico en el uso de un conjunto de herramientas tecnológicas, se observa que principalmente dominan herramientas de búsqueda de información (tipo *Google*, *Bing*, *Resultr*), seguido de herramientas de relación y comunicación (*Skype*, *GoogleTalk*, *Facebook*, *Twitter*), herramientas para producir y compartir información (*Slideshare*, *YouTube*, *Scribd*, *Blogger*), herramientas diseñadas para la educación (*Elgg*, *Moodle*, *Exelearning*) y, finalmente, herramientas de gestión y organización (*Google Calendar*,



*Eyeos, Zoho*). Las herramientas más desconocidas son las de recepción de información (*Bloglines, Feedreader*) y las herramientas de almacenaje (*Delicious, Mr.Wong, Digoo*).

Además de esto, entre los factores más importantes que motivan la formación en TIC por parte del profesorado, estos consideran “importante” o “muy importante”: el “requerimiento laboral” (55.5%), seguido de la “actualización profesional” (49.7%), la “inquietud personal” (46.7%) y, finalmente, la “adaptación a la corriente educativa imperante” (45.6%).

De un conjunto de nueve “mejoras” que se consideran destacables en la incorporación de las TIC en el aula, las mayores mejoras para el profesorado son: que “se puede conectar y conseguir la información con facilidad” así como “mejorar mis competencias profesionales fácilmente” (67,9%, en ambos casos), seguido de “los aprendizajes adquiridos los pueda transferir sin problemas en mi práctica docente” (66.9%), en cuarto lugar que “contribuyen a aprender buscando soluciones a problemas que encuentro habitualmente” (64,8%) y, finalmente, “porque generalmente son gratuitas y de ésta manera puedo acceder a cualquier contenido” (61,6%).

Como puede apreciarse en la siguiente Tabla 16 cuando preguntamos al profesorado sobre el rol que adquieren en el momento de transmitir en el aula competencias en TIC, de una lista de cinco competencias (motivar, educar y guiar, transmisor de información, facilitador de recursos y, controlador), vemos que los porcentajes de elección de una u otra competencia son semejantes en las cuatro instituciones. Es decir, de las cinco competencias todas reciben porcentajes de aplicación muy parecidos a excepción de la última competencia o “rol”, el caso de controlar, donde el porcentaje de aplicación en el aula es ligeramente menor a las otras cuatro.

Para concluir, destacar que prácticamente seis de cada diez docentes encuestados considera que en su centro no existe una cooperación y cultura participativa entre su colectivo en la aplicación de las nuevas tecnologías.

**Tabla 16:** Rol que adquiere el profesorado en el desarrollo de una actividad gestionada con TIC en el aula (en %)

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Mediador y guía	48,4%	13,0%	26,0%	12,5%
Contenedor y transmisor de información	44,3%	15,6%	32,3%	7,8%
Motivador	52,1%	22,4%	17,7%	7,8%
Facilitador de recursos	50,5%	20,3%	21,4%	7,8%
Controlador	31,8%	12,0%	37,0%	19,3%

*Fuente:* Elaboración propia.

Es interesante destacar las diferencias por centro: el centro de Palamós destaca con el porcentaje mayor de docentes críticos que consideran que no existe esta cultura cooperativa y participativa en la aplicación de las TIC en el centro y se sitúa en el 61.5%, seguido de Livorno con un 59.5%, mientras que por debajo de la media se sitúan Buzau con un 33.3% y Lárnaca con un 28.6%.

#### 4.6. Efectos y retos en el uso de las TIC

Uno de los temas principales cuando se analizan los efectos y retos en el uso de las TIC es la respuesta sobre la actividad de los actores en las redes sociales. Frente a un 37.5% de alumnos que reconocen tener una opinión general positiva sobre las redes sociales, el 42.4% dice no tener una opinión “ni positiva ni negativa”.

Los principales motivos que llevan a valorar positivamente las redes sociales por parte del alumnado son: “estar en contacto con sus amigos” (83.8%), “hablar” (75.6%), “su uso rápido y fácil” (36.9%), “estar informado de las cosas” (23.5%), “poder hablar con familiares” (14.7%) y “hacer planes” (13.1%) entre otros de menor porcentaje.

Dos de cada diez estudiantes que alegan motivos negativos sobre las redes sociales destacan el “uso de la información personal con finalidades negativas” (53%), los “problemas de privacidad” (51.1%), la “pérdida de productividad en los estudios” (49.4%) y “el acoso en

la red por parte de compañeros y conocidos” (42.3%). Para los estudiantes del centro de Livorno el problema de la privacidad ocupa la primera posición (52.2%), siendo el segundo el “uso de la información personal con finalidades negativas” (51%) seguido de la “pérdida de productividad en los estudios” (47.6%) y “el acoso en la red por parte de compañeros y conocidos” (32.7%).

La mitad de los jóvenes (52.1%) considera que su participación en las redes sociales tiene efectos positivos sobre los estudios que está cursando. Asimismo, cuando se plantea dicha pregunta con el enunciado en negativo, es decir, si creen que puede tener efectos negativos en sus estudios, un 54.9% considera que sí. En este sentido, la polarización de opiniones es evidente entre el alumnado.

El alumnado de los cuatro centros coincide en apuntar que los principales beneficios de las redes sociales sobre los estudios son esencialmente dos: “contactar con los compañeros de clase” (46.8%) y “consultar información para los estudios” (43.4%). Aunque en menor medida, también se considera “acceder rápido a la información que necesita” (36.9%), “compartir información para el estudio” (33.4%) o “ayudar a los compañeros” (17.9%). En cuanto a los efectos negativos destaca “dedicar mucho tiempo que lo resta de dedicación a los estudios” (46.7%), la “distracción y pérdida de concentración” (40.9%) y la “adicción” (32.7%).

En cuanto a la opinión del profesorado sobre los posibles riesgos, amenazas y preocupaciones en el uso de las redes sociales por parte de su alumnado, destaca que de un listado multirrespuesta con 15 posibilidades los docentes identifican estas con porcentajes muy igualados que oscilan entre el 70% y el 80%. Es destacable que en el centro de Palamós los porcentajes de cada posibilidad tienden más a superar el 90% y en el caso de Buzau se sitúan en torno al 50-60%. En contraposición, y en relación a los efectos positivos de la participación del alumnado en las redes sociales, los cuatro centros apuntan efectos positivos en la participación de los jóvenes en las redes sociales pero en este caso en porcentajes con menor intensidad (entre el 20% y el 30%), destacadamente inferior a la intensidad relativa a los riesgos, amenazas o preocupaciones.

Por lo que se refiere a la visión de los progenitores de los posibles efectos positivos de las redes sociales en sus hijas/os, en los tres países se destaca la opción “poderse comunicar con familiares que viven lejos”, con un porcentaje del 59.7%, seguido de “compartir ocio y pasatiempos” (53.5%), “estar en contacto con la familia durante los viajes” (51.9%) o “mantener el contacto con la familia (hacer que no se rompa)” (40.3%). En cuanto a los posibles efectos negativos producidos por las redes sociales, entre los progenitores predomina la preocupación por el “sedentarismo” con un porcentaje de elección del 51.2%, el “perjuicio a la visión” que puede producir la pantalla (49.6%) o la “pérdida de tiempo” que pueda derivar del uso continuado de las redes sociales (45%). La “adicción” a las mismas (36.4%) o el “dejar de hacer cosas importantes por dedicar tiempo a las redes” (28.7%) también preocupan a los progenitores.

En relación a los posibles riesgos que el alumnado ha podido sufrir en la navegación en Internet –de un listado de seis posibles ataques o amenazas como el ciberacoso, la adicción, el acceso a contenidos inapropiados, el acoso sexual, riesgo de carácter económico o las amenazas a la privacidad–, los progenitores destacan que son conocedores que su hijo/a ha sufrido riesgo de carácter económico (35.7%), destacando claramente por encima de las otras cinco, seguido de la adicción o el uso excesivo (22.5%). El acceso a determinados contenidos inapropiados (7.5%) es el tercer indicador que destacan los progenitores.

Cabe destacar que un 1.6% de los progenitores es conocedor que su hija/o ha padecido acoso sexual en la red. Con todo, en el caso de Palamós dicho porcentaje es del 0% y por tanto la media deriva del porcentaje de Lárnaca (3.4%) y Livorno (3.3%). En el caso del centro de Lárnaca representa aproximadamente 11 alumnos de los 334 que han respondido el cuestionario y, en el caso de Livorno, 17 de 510 alumnos.

Cuando se pregunta al progenitor sobre la actuación que tuvo su hija/o frente a la resolución del posible problema que había padecido de los apuntados anteriormente, el 43.4% afirma que su hija/o no hizo nada al respecto y el 27.1% dice no saberlo.

En esa misma línea y siendo el progenitor el que responde sobre su actuación respecto al ataque o acoso de su hija/o destaca que un 19.4% dice no haber hecho nada al respecto. En aquellos casos en los que sí actuaron se optó mayoritariamente por el “diálogo / conversación con él /ella” (27.1%).

Prácticamente dos de cada diez alumnos afirma haberse sentido acosado directamente a través de las redes sociales. En el caso del centro de Buzau dicho porcentaje asciende hasta el 26.8% siendo el caso de Livorno el más bajo con un 11.8%. En los centro de Palamós y Lárnaca los porcentajes son del 19.1% y 16.2% respectivamente. Curiosamente, cuando la pregunta se formula sobre si conocen a algún compañero que se haya sentido acosado en las redes sociales, el porcentaje de respuesta afirmativa asciende hasta el 42% de media, siendo en este caso el centro de Palamós el que obtiene mayor porcentaje (56.4%), seguido de Buzau (43.1%), Lárnaca (36.2%) y Livorno (35.1%).

La mitad del alumnado (50%) dice que ha quedado en persona alguna vez con un desconocido que encontraron a través de las redes sociales, siendo el porcentaje más bajo el de Palamós con un 21.4% y el más elevado el de Buzau, con un 74.4%.

Asimismo, cabe destacar que tres de cada diez alumnos (31.3%) afirma acceder a páginas web de contenido sexual, siendo en Livorno donde el porcentaje aumenta a cuatro de cada diez (40.2%). Asimismo, cuatro de cada diez alumnos (40.5%) dice que ha descargado o enviado vídeos o fotografías de contenido pornográfico alguna vez, un porcentaje que supera significativamente la media en el centro de Palamós (57.2%) y, en menor medida, en el caso de Livorno (51.8%). Se reduce al 24.4% la descarga o envío de videos o fotografías violentas, aunque destaca el 33.1% en el centro de Buzau que sitúa a algo más de tres de cada diez alumnos en esa práctica.

**Tabla 17: Principales riesgos y amenazas en internet entre el alumnado por centro (en %)**

	Palamós	Lárnaca	Buzau	Livorno
Se han sentido acosados en primera persona en las redes sociales	19,1%	16,2%	26,8%	11,8%
Conocen algún compañero que se ha sentido acosado en las redes sociales	56,4%	36,2%	43,1%	35,1%
Han quedado con una persona que conocieron en las redes sociales	21,4%	36,5%	74,4%	59,0%
Acceden a páginas web de contenido sexual	31,5%	32,9%	17,5%	40,2%
Descargan o envían video o fotografías de contenido pornográfico	57,2%	25,7%	23,8%	51,8%
Descargan o envían videos o fotografías violentas	19,9%	16,5%	33,1%	25,7%

*Fuente:* Elaboración propia.

Finalmente, resulta interesante desglosar los anteriores porcentajes relativos a los principales riesgos y amenazas planteados al alumnado desde una perspectiva de género. En este sentido, y en relación a aquellos que han sufrido acoso en primera persona en las redes sociales, destaca que los porcentajes en Palamós y Livorno son respectivamente entre 6 y 10 puntos superiores en las chicas respecto a los chicos. En Buzau y Lárnaca las diferencias son mínimas, siendo Lárnaca el único centro donde el porcentaje de chicos que afirman haber sufrido acoso en primera persona es superior al de las chicas (17,2% vs.15,5%).

Sobre aquellos que han afirmado conocer a algún compañero/a que se ha sentido acosado/a en las redes sociales, en los centros de Lárnaca (39.8% vs. 34%) y Buzau (51.9% vs. 38.8%) se observan porcentajes superiores en los chicos respecto a las chicas. Por el contrario, en Palamós (60.2% vs. 51.9%) y Livorno (39.6% vs. 32.9%) es superior el porcentaje entre las chicas.

En relación al hecho que los jóvenes hayan podido quedar con una persona que conocieron en las redes sociales, los porcentajes son superiores entre los chicos. En el caso de Palamós la diferencia es mínima (2.1 puntos porcentuales), en Livorno y Lárnaca es de 8.8 y 11.8 puntos respectivamente y, en Buzau, encontramos la mayor diferencia con 14.2 puntos por encima entre los chicos respecto a las chicas.

**Tabla 18: Principales riesgos y amenazas en internet entre el alumnado por centro y género (en %)**

	Palamós		Lárnaca		Buzau		Livorno	
	●+	●→	●+	●→	●+	●→	●+	●→
Se han sentido acosados en primera persona en las redes sociales	22,0%	15,6%	15,5%	17,2%	27,2%	26,0%	18,9%	8,4%
Conocen algún compañero que se ha sentido acosado en las redes sociales	60,2%	51,9%	34,0%	39,8%	38,8%	51,9%	39,6%	32,9%
Han quedado con una persona que conocieron en las redes sociales	20,4%	22,5%	32,0%	43,8%	69,8%	84,0%	53,0%	61,8%
Acceden a páginas web de contenido sexual	6,5%	60,6%	8,3%	72,7%	4,9%	43,5%	6,1%	56,4%
Descargan o envían video o fotografías de contenido pornográfico	45,7%	70,6%	12,6%	46,9%	18,3%	35,1%	30,5%	61,8%
Descargan o envían videos o fotografías violentas	9,7%	31,9%	9,7%	23,7%	20,9%	58,0%	6,7%	34,7%

*Fuente:* Elaboración propia.

En el acceso a páginas web de contenido sexual es donde encontramos una mayor diferencia desde la perspectiva de género. Tal y como se puede observar en la Tabla 18, aproximadamente de cada 10 jóvenes que acceden a *sites* de contenido sexual, nueve son chicos.

Las diferencias en relación a los dos últimos indicadores que muestra la Tabla 18 entre chicos y chicas (descarga o envío de vídeos o fotografías pornográficas y violentas), nuevamente viene marcada por una actividad superior entre los chicos respecto a las chicas en los cuatro centros. Destacar que en el centro de Palamós el envío o descarga de vídeos o fotografías pornográficas tanto en chicos como en chicas es mayor respecto los otros centros (70.6% y 45.7%). Cabe destacar el amplio porcentaje de chicos (58% vs. 20.9%) que reconoce descargar o enviar vídeos o fotografías violentas en el centro de Buzau.

## Conclusiones

COMO hemos podido ver en los apartados anteriores, la tecnología se encuentra muy presente en los hogares de los estudiantes de los cuatro centros analizados. Destaca por encima de todo, la gran penetración del teléfono móvil en los hogares y como dispositivo más utilizado a nivel personal por los estudiantes, y con gran diferencia en relación a otros dispositivos tradicionales como el ordenador de sobremesa, el ordenador portátil o el televisor. Un alto porcentaje de estudiantes señala no poder prescindir más de un día del teléfono móvil. Asimismo su principal uso no es para realizar llamadas, sino para conectarse a las redes sociales e Internet, dos espacios en los que se encuentran muy presentes los alumnos de los cuatro países analizados.

En cuanto a la implementación de las TIC se observan algunas diferencias en los cuatro centros. En los centros de Buzau y Lárnaca la incorporación de las TIC en el aula es escasa o nula, a diferencia de los centros de Palamós y Livorno. En estos últimos, la implementación de distintos programas de innovación tecnológica vinculados a sus respectivos ministerios de educación y gobiernos regionales han fomentado la integración de estos entornos tecnológicos, un hecho que en los centros de Buzau y Lárnaca no se ha producido principalmente por la voluntad del propio centro de mantener el modelo tradicional.

Resulta interesante que, en líneas generales, los centros en los que hay una mayor integración de nuevas tecnologías tanto profesores como alumnos sean los más críticos en relación a su uso y efectos. En comparación con los centros de Lárnaca y Buzau, donde la integración de las TIC es mínima o nula, determinados indicadores



presentados en los resultados reflejan una opinión más vinculada a un “ideal” o “imaginario” que poco o nada tiene que ver con la opinión contrastada de una realidad vivida.

Sobre el uso e integración didáctica de las TIC en el aula el estudio ha detectado que, en muchas ocasiones, el uso de estas tecnologías no ha supuesto una renovación o innovación pedagógica de las prácticas tradicionales de la enseñanza y aprendizaje. La tecnología digital está al servicio del método tradicional expositivo y no se emplea como un entorno que el propio profesorado pueda integrar en el desempeño de su hacer con el fin de desarrollar proyectos de construcción del conocimiento.

Si bien el profesorado se muestra, en líneas generales, activo y predispuesto a la incorporación de las TIC en su labor docente, son los alumnos los que más reclaman que sea una realidad la incorporación del entorno digital y social en el aula. En este sentido, la visión del profesorado, y en gran medida también de los progenitores, es que las actividades con TIC funcionen como una práctica docente *ad hoc* a la enseñanza que se gestiona de forma habitual en las asignaturas, una visión que contrasta con los datos que proporciona el alumnado con una visión más inclusiva y vinculada a su convivencia con las nuevas tecnologías fuera de las aulas.

Los procesos de alfabetización en TIC en los tres colectivos dan como resultado diferencias significativas en cuanto al grado de competencia digital y comunicativa. Por lo general, el alumnado percibe que sus progenitores y el profesorado tienen un nivel inferior en relación a dicha competencia, opinión refrendada por parte del profesorado en relación a su alumnado pero contradictoria en el caso de los progenitores, que afirman ser más competentes que sus hijos. No obstante, es necesario destacar aquí el gran porcentaje de alumnos que reconocen haber padecido acoso en la red en primera persona o, en mayor medida, que conocen a compañeros que han sufrido dicho acoso.

Lo destacable de estos planteamientos es que aunque el grado de destreza en el uso de la tecnología parece ser el eje alrededor del cual

giran las opiniones de cada colectivo, lo sustantivo descansa en el grado de alfabetización adquirido para poder validar dicha competencia, ya sea en el entorno escuela o en la sociedad en general. Esta diferencia entre la destreza y la competencia es el baluarte que define la figura del docente en su labor para la alfabetización, aquella que llevará a su alumnado a un grado superior de competencia digital y comunicativa para conseguir alcanzar así una mayor autonomía crítica.

En cuanto a la integración de las redes sociales en el entorno educativo y a la luz de los datos obtenidos, nos encontramos con una paradoja: por un lado, los alumnos reivindican –en líneas generales– la integración de las redes sociales en la dinámica del aula, reflejo del uso intensivo y de su integración en las tareas cotidianas. Pero por otro lado, el profesorado ve con reticencia dicha integración y tiende a identificar más sus posibles desventajas o riesgos para justificar su limitado aprovechamiento didáctico. De los motivos que podrían explicar esto, podemos recurrir al planteamiento de Gutiérrez, Palacio y Torrego (2010), que apuntan que la innovación educativa se desarrolla a un ritmo menor al que evoluciona la sociedad y, por lo tanto, más lento que el ritmo de la innovación tecnológica.

En definitiva, se deduce que, ante la presión del alumnado por y para la integración de las redes sociales en el entorno educativo, el profesorado –y en parte los progenitores– tienden al conservadurismo que evidencia el arraigo de la enseñanza tradicional formal, basada en una comunicación unidireccional y donde la participación del alumnado no encuentra su equilibrio con propuestas más integradoras de la evolución que tiene lugar a nivel social.

La integración del conjunto de nuevas tecnologías, sus lenguajes y prácticas en el entorno educativo –sea en una fase inicial o avanzada de implementación– no debe sustentarse en la adaptación de las rutinas tradicionales del modelo de enseñanza-aprendizaje. Entender las posibilidades de la alfabetización en TIC desde una perspectiva transmedia implica la integración de nuevos hábitos en la labor docente que, a su vez, acercarán al alumnado a un lenguaje, entorno y práctica más armónica con su realidad.

En esta ecología de los medios, resulta cada vez más extraño que la institución que desempeña la gran labor de educar y formar las generaciones venideras fundamente en gran medida su modelo a la adaptación de lo tradicionalmente físico al soporte digital, convirtiendo libros en presentaciones de diapositivas, sirviéndose de plataformas *elearning* como dispensadores de materiales para su impresión o utilizando internet únicamente como puerta de entrada al buscador *Google*. Es ésta una tarea que requiere de una reflexión y debate crítico del conjunto de la comunidad educativa. Un proceso que debe ser emprendido con criterio ético y a su vez integrador de la realidad social, con el fin de fortalecer la formación en la práctica pedagógica del profesorado, implicar a las familias en el proceso de educación y formación de sus hijos y significar al alumnado, con el fin de sumar capacidades y generar procesos de empoderamiento que avisten la construcción de ciudadanos críticos y comprometidos.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 7-8. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-00-001> (12-05-2015).
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-17.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Argentina.:FCE.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*. London: OFCOM.
- Busquet, J., Peracaula, I. & Uribe, A. (2011). La fractura digital entre generaciones: conectados y desconectados en la nueva sociedad de la información. VI Congrès Internacional Comunicació i Realitat. Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull. Trípodos, extra. Barcelona 2011. (<http://goo.gl/xmwMLI>)(15-05-2016).
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45). Recuperado de <http://goo.gl/dYxwqN> (12-04-2016).
- Cabero, J., Martín, V. & Llorente, M.C. (2012). *Desarrollar la competencia digital. Educación mediada a lo largo de toda la vida*. Sevilla: Eduforma.
- Caldeiro-Pedreira, M. C. (2014) Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía mediática. Estudio de la competencia mediática de los adolescentes de Lugo (Galicia). Recuperado de <http://goo.gl/1UJ4Nm> (25-04-2016).
- Comisión Europea (2013). Las TIC en Croacia: la intensa actividad del Estado miembro más joven Recuperado de <http://goo.gl/gm9YcC>. (06-06-2016).

Comisión Europea (2009). Informe sobre la competitividad digital de la Comisión Europea. Recuperado de <http://goo.gl/yuzhhf> (12-04-2016).

EURYDICE (2001). Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos. Recuperado de <http://goo.gl/MP4D5P> (17-06-2016).

EURYDICE (2011). Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011. Recuperado de <http://goo.gl/lyYhnS> (17-06-2016).

Frau-Meigs, D. (2012): “Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy”, in *Media Studies*, 3 (6).

Ferrés, J. (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Madrid: Paidós.

Ferrés J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del CAC*, 25; 9-18 Recuperado de <https://goo.gl/nVH8HC> (16-04-2016).

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar* 38. 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08> (15-03-2013).

García Ferrando, M. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad.

Gozálvez, V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson.

Gutiérrez Martín, A., Palacios Picos, A. y Torrego Egido, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. Recuperado de: <http://goo.gl/oaqa6O> (04-07-2016).

Guzman, M. D. & Agüaded, I. (2011). Planes de integración de TIC en contextos educativos. In Roig, R. & Laneve, C. (2011). La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. Recuperado de <http://goo.gl/1NBq4j> (02-08-2015).

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. Barcelona: Paidós.

- ICDL (2015). AICA «Asociación Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automático». Recuperado de <http://goo.gl/y7tWp1> (01-05-2016).
- INTEF (2011). Resumen Informes Insight 2011. Educación y TIC en 14 países Recuperado de <http://goo.gl/cPGfYs> (12-06-2016).
- Labrador, F; Requesens, A & Helguera, M. (2011). Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos. Recuperado de <http://goo.gl/QrMmCb> (18-06-2016).
- Labrador, F.J. & Villadangos, S.M. (2009). Adicciones a nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. In Echeburúa, E. & Labrador, F.J. & Becona, E. (Eds.). Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. Madrid: Pirámide.
- Luengo, J.A. (2011). *Cyberbullying. Guía de recursos para centros en casos de ciberacoso*. Madrid: Oficina del defensor del Menor.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona:Paidós.
- Misfud, E. (2012). Buenas prácticas TIC. Recuperado de <http://goo.gl/t2HC2s> (08-09-2015).
- OCDE (1997). Información y Selección de Competencias Clave. Recuperado de <http://goo.gl/4D55QQ> (10-06-2016).
- OECD (2013), OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256> (12-06-2015).
- OFCOM (2013). Children and Parents: Media Use and Attitudes Report. Recuperado de <http://goo.gl/H0iRYL> (01-02-2014).
- ONTSI (2014). Claves para una cultura TIC en la educación. Recuperado de <http://goo.gl/BqSP42> (01-06-2016).
- ONTSI (2014). Claves para una cultura TIC en la educación. Familia y TIC. Recuperado de <http://goo.gl/ZEb9nl> (01-06-2016).
- ONTSI (2013). Informe Anual sobre la Sociedad Red. Recuperado de <http://goo.gl/Roo0EA> (08-10-2015).

- Pellicero, C. (2014). Cambia el paradigma: audiencia, multicanal, transmedia. In OASI (2014). Informe 10 años de la Sociedad de la Información en Aragón 2004-2014, pp. 223-227. Recuperado de <http://goo.gl/3h1BgX>. (21-09-2015).
- Pérez-Rodríguez, A; Delgado, A; García-Ruiz, R. & Caldeiro, M.C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y las pantallas*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez-Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 31, 15-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Prensky, M. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants”, On the Horizon, 9: 1-6, octubre.
- Piscitelli, A. (2016). Con el concepto de transmedia: televisión de proximidad en el entorno. Recuperado de <https://goo.gl/skfvRJ> (02-006-2016).
- Rodríguez-Ruiz, B. Martínez-González, R. A. y Rodrigo López, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 79-98. Recuperado de <http://goo.gl/vu2PmG> (13-06-2016).
- Sánchez-Carrero, J. & Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo. Empoderando a la ciudadanía 3.0. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210> (17-04-2016).
- Sierra Bravo, R. (1982). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2003). Literacy for the 21 Century. An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Recuperado de <http://goo.gl/M4TpQ9> (25-12-2015).
- UNESCO (2016). La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las TIC. Recuperado de <http://goo.gl/gwEMmX> (14-06-2016).

UNICEF (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: CASO ARGENTINA. Recuperado de <http://goo.gl/D3lQzY> (17-06-2016).

White, D. & Le Cornu, A. (2011). “Visitors and residents: a new typology for new engagement”. First Monday, 16, 9. Recuperado de <http://goo.gl/Ennwqe> (12-06-2016).

UNESCO (2006). Educación para todos. La alfabetización un factor vital. Recuperado de <http://goo.gl/qY4TzH> (12-06-2016).

### **Páginas y materiales de consulta**

**ASOCIACIÓN CENTRO TRAMA.** Recursos  
<http://goo.gl/h95mdh>

**ASOCIACIÓN PARA EL PROGRESO DE LAS COMUNICACIONES (APC).** <https://goo.gl/hGfaYc>

**FERIA DE BBPP. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PROYECTOS COLABORATIVOS CON TIC**  
<http://goo.gl/xeFvn4>

**INTEF** Recursos digitales <http://goo.gl/3bt3nm>

**IES** Profesor Emilio Lledó <http://goo.gl/rtypJU>

**MEC.** Currículo y competencias <http://goo.gl/ruKNjA>

**ONTSI.** <http://goo.gl/Roo0EA>

**Plan estatal de investigación científica y técnica y de innovación 2013-2016.** <http://goo.gl/VdwVQe>

**SIE.** <http://goo.gl/bEBltK>

**UNESCO.** Communication and Information. Recuperado de <http://goo.gl/C9fTP4>

*“No te en\_redes prevención del acoso escolar y riesgos de internet guía para el profesorado”.* Recuperado de <https://goo.gl/Zfscfj> (17-06-2016)